



# ELEMENTE DE DIDACTICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A LIMBAJULUI

ANGELICA HOBJILĂ

INSTITUTUL EUROPEAN

**ANGELICA HOBJILA**



*Premia de abordare  
cu o valoare laudabilă pentru*

**ELEMENTE DE DIDACTICĂ  
A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A  
LIMBAJULUI  
(etapa preșcolarității)**





## Premise de abordare

(sau o altă lectură a *Micului prinț*):

(1) Context și contextualizare. Comunicare și autocomunicare...

„Desenul meu nu înfățișa o pălărie. Înfățișa un șarpe boa care mistuia un elefant. Am desenat atunci șarpele boa pe dinăuntru, pentru ca astfel să poată pricepe și oamenii mari. Ei au întotdeauna nevoie de lămuriri. [...] Oamenii mari nu pricep singuri nimic, niciodată, și e obositor pentru copii să le dea întruna lămuriri peste lămuriri.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

(2) Educarea comunicării...

„— Aș vrea să văd un asfințit de soare... Fă-mi această plăcere... Poruncește soarelui să asfințească...”

— Dacă eu i-aș porunci unui general să zboare din floare în floare, asemeni unui fluture, ori să scrie o tragedie, ori să se prefacă într-o pasăre de mare, și dacă generalul nu mi-ar îndeplini porunca, cine-ar fi de vină? El sau eu?

— Măria ta, zise cu hotărâre micul prinț.

— Întocmai. Trebuie să ceri de la fiecare numai ceea ce poate fiecare să dea, spuse mai departe regele. Autoritatea se bizuie, înainte de orice, pe rațiune. Dacă-i poruncești poporului tău să se azvârle în mare, el se va răzvrăti. Am dreptul de a cere supunere, pentru că poruncile mele sunt înțelepte.

— Și asfințitul meu de soare? îi aminti micul prinț care, atunci când punea o întrebare, nu uita niciodată de ea.

— Vei avea și-un asfințit de soare. Voi da această poruncă. Dar cunoscând legile ocârmuirii, vei aștepta până când împrejurările vor fi prielnice.

— Și asta cam când va fi? vru să afle micul prinț.

— Hm! Hm! răspunse regele, care începu să caute într-un calendar gros. Hm! Va fi pe la... pe la... va fi astă-seară, pe la ora șapte și patruzeci de minute! Și vei vedea cât sunt de ascultat. [...]



– Te vei judeca, atunci, pe tine însuși, spuse regele. E lucrul cel mai greu. A te judeca pe tine însuși e mult mai greu decât a-l judeca pe altul. Dacă ajungi să te judeci cum trebuie, înseamnă că ești cu-adevărat un înțelept."

(Antoine de Saint-Exupéry)

(3) Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului în grădiniță (și nu numai)...

„– Vino să te joci cu mine, o pofti micul prinț. Sunt atât de trist...

– Nu pot să mă joc cu tine, zise vulpea. Nu sunt îmblânzită.

– A! Iartă-mă, rosti micul prinț. Ce înseamnă «a îmblânzi»?

– E un lucru de mult dat uitării, zise vulpea. Înseamnă «a-ți crea legături»... [...] Tu nu ești deocamdată pentru mine decât un băiețuș, aidoma cu o sută de mii de alți băiețuși. Iar eu nu am nevoie de tine. Și nici tu n-ai nevoie de mine. Eu nu sunt pentru tine decât o vulpe, aidoma cu o sută de mii de alte vulpi. Dar dacă tu mă îmblânzești, vom avea nevoie unul de altul. Tu vei fi, pentru mine, fără seamăn în lume. Eu voi fi, pentru tine, fără seamăn în lume... [...]

– Nu cunoaștem decât ceea ce îmblânzim, zise vulpea. Oamenii nu mai au timp să cunoască nimic. Cumpără lucruri de-a gata, de la neguțători. Cum însă nu există neguțători de prieteni, oamenii nu mai au prieteni. Dacă vrei cu adevărat să ai un prieten, îmblânzește-mă!

– Ce trebuie să fac? zise micul prinț.

– Trebuie să ai foarte multă răbdare, răspunse vulpea. La început, te vei așeza ceva mai departe de mine, uite-așa, în iarbă. Eu te voi privi cu coada ochiului, iar tu nu vei zice nimic. Graiul e izvor de neînțelegeri. Însă vei putea, pe zi ce trece, să te așezi din ce în ce mai aproape de mine...

A doua zi, micul prinț veni din nou.

– Ar fi fost mai bine dacă veneai și astăzi la aceeași oră, zise vulpea. Dacă tu, de pildă, vii la ora patru după-amiaza, eu încă de la ora trei voi începe să fiu fericită. Și cu cât va trece timpul, cu-atât mai fericită mă voi simți. La ora patru, mă va cuprinde un frământ și o neliniște: voi descoperi cât prețuiește fericirea! Dar dacă vii la voia întâmplării, niciodată nu voi ști la care ceas să-mi împodobesc sufletul. Ne trebuie rituri.

– Ce-i acela rit? zise micul prinț.

– E încă un lucru de mult dat uitării, zise vulpea. E ceea ce face ca o zi să se deosebească de celelalte zile, o oră, de celelalte ore.

Iată care-i taina mea. E foarte simplă: Lîmpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă-n miezul lucrurilor. [...] Oamenii au dat uitării adevărul acesta, zise vulpea. Tu însă nu trebuie să-l uiți. Devii răspunzător de-a pururi pentru ceea ce ai îmblânzit. Tu ești răspunzător de floarea ta."

(Antoine de Saint-Exupéry)



**Chei de decodare:**

Copilul în fața educatorului...

Educatorul în fața misiunii sale de a deschide copilul către lumea (auto)comunicării...

**Notă de autor:**

Generațiile sunt mereu altfel, contextul în care se nasc, se dezvoltă, își proiectează visurile este mereu altul, lumea în care trăiesc este în schimbare, își redimensionează din valori, din dominante...

Lucrarea de față se constituie într-o încercare de deschidere, poate de nuanțare a perspectivei viitorilor/actualilor educatori, prin ilustrarea unora dintre reperele teoretice și aplicative care definesc/individualizează activitățile de educare a limbajului în etapa preșcolarității.



## Capitolul 1

# Perspective asupra comunicării

### 1.1. Comunicare – limbaj – limbă: repere teoretice

Realitatea existențială, relațională, comunicativă a planului uman implică o serie de nuanțări care unicizează fiecare aspect al acesteia, raportul **comunicare – limbaj – limbă** fiind, din această perspectivă, unul cu rol de direcționare a interpretărilor posibile asupra acestei realități.

Într-un demers dinspre general către particular, dinspre caracteristicile planului uman către individualitățile acestuia, **comunicarea** se instituie ca termen supraordonat, care-și subsumează **limbajul**, respectiv **limba**, ultimele două plasate, de altfel, în această ordine și prin prisma raportării diacronice<sup>1</sup> la acești referenți. Pe de altă parte, actualizarea acestui raport implică trimiterile către planul gândirii, asociat tuturor celor trei termeni ai relației vizate (de aici, alte trei posibile direcții de analiză a raporturilor gândire – comunicare, gândire – limbaj, gândire – limbă, ultimului acordându-i-se spații generoase în literatura de specialitate<sup>2</sup>).

Comunicarea – ca realitate supraordonată celorlalte două vizate *supra* (limbaj, limbă) – presupune nuanțări, redimensionări ale perspectivelor teoretice tocmai prin raportare la dimensiunea considerată (mai) relevantă într-un anumit context comunicativ, dintr-un anumit punct de vedere (al locutorului, al interlocutorului, al altor subiecți implicați în situația de comunicare respectivă, al informațiilor transmise/solicitate etc. voluntar/involuntar, al datelor relaționale,

---

<sup>1</sup> Vezi, în acest sens, și Golu 2002: 493.

<sup>2</sup> Avem în vedere, de exemplu, viziunea lui Charles Bally (Bally 1965: 18): „L’idiome maternel fait corps avec notre pensée; il est mêlé à toute notre vie, individuelle et sociale; véhicules de nos plaisirs et de nos peines, de nos désirs, de nos haines, de nos aspirations, il devient pour nous le symbole de notre personnalité et de la société où nous vivons.” – formă de relaționare a gândirii cu limba, cu individualul și cu socialul, așadar implicit cu limbajul (vezi și Miller 1956: 6 – unde limbajul este vizat „nu ca unul dintre avantajele sociale, ci ca un tip de comportament uman cooperativ”) și, în general, cu planul (auto)comunicării.



circumstanțiale, personale, social-politice, culturale etc. ale contextului, al „orizontului de așteptare”, al proiecțiilor comunicative etc.).

### (a) Comunicarea-relație

Ca raport stabilit între emițător și receptor în vederea codificării/transmiterii, respectiv receptării/decodării unui mesaj într-un anumit context<sup>3</sup>, comunicarea implică ideea de *relație* nu doar cu trimitere la cei doi poli (auto)comunicanți, ci – într-o perspectivă mai amplă și mai bine ancorată, de altfel, în realitatea comunicativă – și prin prisma raportării la lume, la cadrul referențial, la cel acțional, comportamental etc.

Un punct de vedere interesant asupra comunicării este reflectat – (și) prin prisma acestei posibile direcții de analiză – în lucrarea lui Lucien Sfez (2002: 25-28), care identifică/formulează specificul procesului comunicativ sub forma a trei metafore, corespunzând unui microsistem verbal trilateral: „a reprezenta sau mașina”, „a exprima sau Organismul”, respectiv „a confunda sau Frankenstein”, relația fiind, de fiecare dată, supradimensionată în raportul cu lumea, cu sine, ca adaptare la lume sau la non-sine.

Pe de altă parte, în condițiile în care „orice comunicare prezintă două aspecte: conținutul și relația”<sup>4</sup>, pentru ca primul să capete relevanță și consistență în cadrul procesului se impune înscrierea acestuia într-o rețea de relații compatibile<sup>5</sup> în ceea ce privește codul valorificat în codificarea/decodificarea mesajului, canalul de transmitere a acestuia, valențele contextuale etc.

*Comunicarea-relație* se constituie, astfel, într-o realitate procesuală cu două fațete (în această interpretare): una care vizează relația cu/raportarea la cadrul referențial, personal, interpersonal, acțional etc. și cea de-a doua, care presupune ancorarea într-un sistem minim de compatibilități care să optimizeze (deși în măsură diferită de la caz la caz) actul comunicativ – acestea inclusiv ca modalități de adaptare/readaptare permanentă a acestui act la valențele contextului.

<sup>3</sup> Vezi, de exemplu, în acest context, comunicarea definită ca „modalitate de legătură în spațiu și timp între un «obiect-sistem» și mediul extern, ca sursă generatoare de semnale purtătoare de informație sau ca «transfer de informație» de la sistem-sursă (emitent) la un sistem-receptor/destinatar”, ca relație/„legătură și interacțiune informațională între doi termeni: sursa sau emitentul și receptorul sau destinatarul” – Golu 2002: 488-489.

<sup>4</sup> Al doilea aspect cuprinzându-l pe primul, de unde și ideea de metacomunicare – Watzlawick-Beavin-Jackson, apud Bougnoux 1998: 18.

<sup>5</sup> Metaforic, „a comunica înseamnă a intra în orchestră” – Bateson, apud Bougnoux 1998: 20.



**(b) Comunicarea-subiectivitate/intersubiectivitate**

Actul comunicării reflectă, în general, o modalitate de concretizare a subiectivității, respectiv intersubiectivității comunicative în diferitele componente ale mesajului codificat/transmis de către locutor, receptat/decodat de către interlocutor. Astfel, *subiectivitatea*, abordabilă pluridimensional – ca *subiectivitate a locutorului*, ca *subiectivitate a interlocutorului*, a „spectatorului” la un act comunicativ etc. (primele două fiind avute în vedere cu precădere în capitolul de față) – implică, în logica oricărui demers relațional/comunicativ, *intersubiectivitatea*, rezultat al coroborării coordonatelor „individuale” ale situației de comunicare.

*Subiectivitatea* este înțeleasă – în context comunicativ – ca atribut al subiectului locutor, respectiv interlocutor, atribut impregnat în mesajul codificat/transmis, respectiv receptat/decodificat într-o anumită situație de comunicare; relevante sunt, în acest sens, precizările pe care literatura de specialitate le face în ceea ce privește comunicarea de tip didactic – în condițiile în care, de exemplu, educatorul „comunică [și] ceea ce este el ca om, așa cum s-a format pornind de la experiența sa de viață, cum s-a realizat el personal, cum a învățat să-și asculte vocea interioară, valorile care-l definesc”<sup>6</sup> – , precum și semnalele de alarmă din publicațiile în domeniu: „o mare parte a subiectivității elevilor – cum învață, cum gândesc, ce simt – constituie, în mare măsură, o cutie neagră pentru cadrele didactice”<sup>7</sup>, didactica actuală „nu intră în gândurile elevului”<sup>8</sup> etc.

Avem în vedere aici, așadar: subiectivitatea locutorului/interlocutorului, implicit corelată conceptului de intersubiectivitate<sup>9</sup> și, la un nivel mai general, supraordonat primelor elemente vizate, contextualizarea (vezi mai jos, comunicarea-contextualizare); de altfel, însuși jocul acestor atribute este interesant de urmărit, în condițiile în care raportul subiectivitate ← intersubiectivitate ← contextualizare este unul mereu redimensionabil în realitatea comunicativă).

*Subiectivitatea locutorului* (ca și cea a interlocutorului) este reprezentată atât la nivelul conținutului, cât și la cel al formei. La primul nivel, subiectivitatea locutorului reiese din însăși alegerea subiectului de prezentat, a coordonatelor acestuia; chiar și în situația în care subiectul respectiv este „impus”, locutorul este subiectiv, într-o anumită măsură, variabilă de la caz la caz, în alegerea unora dintre aspectele acestuia, precum și a dominantei mesajului transmis – dominantă care poate fi de tip informativ sau formativ, argumentativ, persuasiv etc.; de exemplu, în plan didactic, „tema” poate fi

<sup>6</sup> Lavinia Bârlogeanu, în Păun-Potolea 2002: 29.

<sup>7</sup> Păun-Potolea 2002: 18.

<sup>8</sup> J. Bruner, apud Păun-Potolea 2002: 18.

<sup>9</sup> Vezi și Hobjilă 2003: 9-12.



„impusă” de rigorile respectării/reflectării în activitatea desfășurată a coordonatelor unei programe realizate de însuși locutor sau de o altă persoană/instituție abilitată în acest sens; deși aparent constrictiv, limitativ, un astfel de demers este realizat în mod diferit de locutori diferiți sau de același locutor în contexte diferite (în momente diferite – la început *versus* la sfârșit de semestru/an/ciclu de învățământ; în locații diferite – în sala de grupă, în parc etc.; interlocutori diferiți – anumiți copii din grupă, copii din grupe diferite în cadrul unei activități optionale etc.).

În plan formal, *subiectivitatea locutorului* este relevată de însăși maniera de codificare a mesajului, de alegerea codului, de selecția operată de către locutor în planul paradigmatic al codului ales și de modalitatea de asociere a elementelor selectate în plan sintagmatic, de ponderea (diferită, de la un act comunicativ la altul) a verbalului, nonverbalului și paraverbalului, de caracteristicile de ordin fonetic/fonologic, lexical/semantic, morfologic, sintactic, stilistic ale mesajului transmis etc.

Se poate realiza o distincție, din acest punct de vedere, între subiectivitatea locutorului reflectată în etapa de proiecție/construire/codificare a mesajului și cea reprezentată în etapa de transmitere propriu-zisă a acestuia, de realizare a actului comunicativ locutorial, acțiune guvernată – într-o anumită măsură – de caracteristicile de ordin individual ale locutorului (timbru, intensitate a vocii, plan afectiv, motivațional, particularități ale limbajului etc.). De altfel, gradul subiectivității locutorului are nu atât atributul constanței în tranziția de la o etapă la alta, cât pe cel al relativității, remarcându-se – în demersul construcție → transmitere a mesajului – tendințe de augmentare, respectiv de diminuare a aspectelor „individuale” subordonate subiectului locutor, cuvântul-cheie fiind, în acest context, *adaptarea*.

Adaptarea însăși poate fi, de altfel, subordonată subiectivității locutorului, în condițiile în care, pe de o parte, locutori diferiți sau același locutor în contexte de comunicare diferite se caracterizează prin grade diferite ale capacității de adaptare și, pe de altă parte, implicațiile adaptării apar la nivelul conținutului și al formei mesajului în măsura în care locutorul proiectează și realizează acest lucru pe parcursul actului comunicativ.

Din punctul de vedere al formei pe care locutorul o alege – prin prisma propriei subiectivități – ca suport al mesajului transmis, se remarcă o oscilație între a reflecta respectarea normelor recunoscute și a fi original, atipic în actul comunicativ; astfel, subiectivitatea locutorului se manifestă în alegerea manierei de a transmite un anumit mesaj, în codul valorificat – de exemplu, cuvinte sau elemente iconice; mesaj verbal sau gestual, prin intermediari tip melodie, secvență de film etc.

Dintr-o perspectivă similară, pe aceeași axă se situează *subiectivitatea interlocutorului*, concretizată în însăși atitudinea pe care acesta o manifestă față



de mesajul care i-a fost transmis într-o anumită situație de comunicare. În general, interlocutorul se caracterizează printr-o serie de valențe specifice care impun, implicit, permanente nuanțări, redimensionări ale demersului comunicativ, în măsura în care se vizează optimizarea acestuia.

Într-o primă accepție a sintagmei, includem în sfera subiectivității interlocutorului (ca și în cea a locutorului), elementele care-l individualizează (chiar dacă este vorba de un „public” interlocutor) – aspecte ale personalității, manifestări particulare ale acestora, nivel de așteptare etc. – și care generează cea de-a doua direcție de analiză, respectiv o anumită manieră de raportare la contextul comunicativ, în general, și la mesaj, în special.

Subiectivitatea interlocutorului este reperabilă, așadar, cu precădere în etapa de receptare, respectiv de decodare a mesajului (în etapa de construcție a acestuia fiind reprezentată numai în măsura în care locutorul o are în vedere, prin tendința de adaptare a mesajului la coordonatele subiective ale interlocutorilor).

Astfel, interlocutorul receptează mesajul în manieră individualizantă, în funcție de particularitățile de ordin fizic (vizuale, auditive etc.), precum și de capacitatea de a ignora, în anumite contexte, factorii perturbatori care pot apărea în anumite situații de comunicare (de exemplu, în actul didactic, zgomotele care se aud din afara sălii, anumite disfuncții ale materialelor didactice valorificate, disfuncții care nu au fost anticipate de cadrul didactic etc.).

De asemenea, interlocutorul alege (și este, de cele mai multe ori, subiectiv în această alegere, preponderent prin prisma orizontului de așteptare care-l caracterizează, dar și din considerente de tip contextual, gen stare de spirit, disponibilitate la nivel temporal, relațional etc.) să decodeze sau nu un mesaj receptat, respectiv să dea un feed-back (pozitiv sau negativ) locutorului; un copil poate, de exemplu, să nu se raporteze la mesajul transmis de către educator, fie din rațiuni de ordin subiectiv care trimit către sfera interlocutorului-copil, fie ca urmare a subiectivității locutorului-educator, care nu a adaptat corespunzător mesajul contextului personal, relațional, circumstanțial etc.

Rezultat al coroborării subiectivității locutorului și a subiectivității interlocutorului, *intersubiectivitatea* este corelată în primul rând contextului personal, respectiv relațional<sup>10</sup> al situației de comunicare în general, unde contextul personal este avut în vedere preponderent prin prisma elementelor care individualizează locutorul și interlocutorul, premise ale subiectivității acestora, iar cel de-al doilea tip de context implică relațiile dintre locutor și interlocutor, relații de ordin interpersonal (familial, amical, colegial etc.), ierarhic (superior – subordonat, subordonat – subordonat etc.), contextual (cunoscut – necunoscut,

<sup>10</sup> Coșeriu 1962: 282-323, Slama Cazacu 1999: 121-122, O'Sullivan 2001: 89.



gazdă – musafir/invitat etc.) existente, impuse, (re)stabilite, nuanțate, redimensionate etc., toate aceste coordonate purtând, însă, amprenta relativității<sup>11</sup>.

Prin prisma acestei direcții de analiză/interpretare, discursul de tip didactic – prin prisma relației comunicative dintre cadrul didactic și subiectul demersului instructiv-educativ – implică:

- ☞ din perspectiva cadrului didactic – subiectivitatea construirii/transmiterii mesajului (cele două etape vizate *supra*: proiecție, respectiv realizare propriu-zisă a actului comunicativ de tip didactic);
- ☞ din perspectiva subiectului/subiecților educației – subiectivitatea receptării mesajului (nivel de așteptare; nivel aperceptiv/pre-comunicativ: cunoștințe asimilate anterior, aptitudini, deprinderi etc.; stare de spirit contextuală – deschidere către informație, interes, perspectivă critică de un anumit grad; nivel de concentrare; grad de atenție; motivație extrinsecă/intrinsecă etc.);
- ☞ intersubiectivitate;
- ☞ obiectivitate conferită (în cele mai multe cazuri) de conținutul ce trebuie transmis (corespunzător planului de învățământ, programei etc.);
- ☞ contextualizare (vezi mai jos, comunicarea-contextualizare).

### (c) Comunicarea-contextualizare

În calitate de concept (și termen) supraordonat celor prezentate *supra*, *contextualizarea* se constituie într-o modalitate de interpretare a unui mesaj prin raportare la valențele subiectivității/intersubiectivității/obiectivității, respectiv la coordonatele diferitelor tipuri de context în care actul comunicativ este ancorat. Contextualizarea este cea care oferă, în realitatea comunicării, cheia de descifrare a mesajului, în principiu în conformitate cu intenția comunicativă a locutorului, și – implicit – premisele analizei pluriperspectiviste a unei situații de comunicare în general; prin contextualizare, analistul poate identifica anumite aspecte ale (inter)subiectivității/obiectivității, valențe ale raportului cauză – efect la nivel comunicativ, aspecte ale translării individual – colectiv, respectiv ale motivării acesteia etc., elemente raportate la diferite tipuri de context<sup>12</sup>, dintre care avem în vedere aici:

<sup>11</sup> „Observatorul nu e singur, în măsura în care el se cunoaște ca observator, având același statut ca ceilalți observatori. El se știe observat tot atât cât observă el însuși. Putem numi această poziție «intersubiectivă» sau «subiectivitate asociată». [...] relația între observatori este cea obiectivantă” (Sfez 2002: 67).

<sup>12</sup> Precizăm că tipologia prezentată este asociată problematicii avute în vedere în lucrarea de față, literatura de specialitate oferind și alte perspective asupra aceluiași subiect; vezi, de exemplu, contextul idiomatic, verbal și extraverbal – fizic, empiric, natural, practic/ocazional, istoric, cultural (Coșeriu 1962: 282-323); „*situativer Kontext*”, „*Wissenskontext*”, „*sprachlichkommunikativer Kontext*” și „*andere kommu-*



- ☑ *contextul circumstanțial (situațional)* – reperele de tip spațio-temporal, modal, cauzal, „obiectual” etc. care diferențiază o situație de comunicare de alta;
- ☑ *contextul (a)locutorial (subiectiv)* – componentele subiective care se constituie în mărci ale locutorului, respectiv interlocutorului (subiectivitatea locutorului și subiectivitatea interlocutorului);
- ☑ *contextul relațional (intersubiectiv)* – reflectare a intersubiectivității, ansamblu de relații stabilite între persoanele implicate în constituirea/derularea unui act comunicativ<sup>13</sup>;
- ☑ *contextul lingvistic – cotextul*: elementele anterioare, respectiv ulterioare unei anumite componente a unui mesaj;
- ☑ *contextul idiomatic* – caracteristicile sistemului de semne în care se concretizează idiomul ales drept cod al comunicării verbale;
- ☑ *contextul socio-cultural* – reflectare a tradițiilor, mentalităților, aspectelor particulare care caracterizează fiecare comunitate (a)locutorială.

Particularizând, în cadrul situației de comunicare ca „dat” („rezultat al raporturilor sociale anterioare”), respectiv ca o „construcție” („produs al activității subiecților”)<sup>14</sup>, *contextualizarea*<sup>15</sup> capătă valențe specifice, ca:

- acțiune de plasare – într-un anumit context – a unui mesaj;
- modalitate de dezambiguizare, de optimizare a realizării actului comunicativ;
- formă/manieră de evidențiere a relațiilor<sup>16</sup> existente între componentele mesajului și cele ale situației de comunicare, relații explicite/implicite, în măsură diferită, în principiu, pentru locutor și interlocutor.

---

*nikative Kontexte (parasprachlichkommunikativer Kontext/nichtsprachlichkommunikativer Kontext)”* (Koch-Oesterreicher 1990: 11); contextul explicit și cel implicit – Slama-Cazacu 1999: 121-122; contextul asociat planului extralingvistic (așa-numitul context situațional) și contextul asociat planului lingvistic (cotext) – *Gramatica II* 2005: 781 etc.

<sup>13</sup> Reflectări ale contextului relațional concretizat în elemente ca: *kinships, friendships, work, social contracts, acquaintanceships* apar și în Fisher 1987: 60-64.

<sup>14</sup> Vion 1992: 105-106.

<sup>15</sup> Prezentată, în general, în literatura de specialitate, ca obiect al teoriei pragmatice a performanței, în condițiile în care „contextualizarea” este asociată sociolingvisticii, „interpretarea în context” – pragmaticii, iar „achiziția” – psiholingvisticii – Moeschler-Reboul 1999: 29.

<sup>16</sup> Vezi și Bougnoux 1998: 18: „a descifra un mesaj sau a înțelege un comportament presupune cunoașterea cadrului, adică a tipului de relații în care acesta se înscrie” [trad. ns.].



tocmai prin prisma acceptării comunicării ca rezultată a (inter)subiectivității ce caracterizează raportul locutor – interlocutor – mesaj.

Prin raportare la elementele prezentate *supra*, poate fi realizată distincția între:

- ☞ *contextualizare din perspectiva locutorului* – în condițiile în care locutorul inițiază actul comunicativ încadrat într-un anumit registru (vezi și contextul idiomatic, cel relațional, cotextul și contextul socio-cultural<sup>17</sup>): prin sintagmele adresative folosite, prin termenii actualizați (vocabularul fundamental, masa vocabularului), prin anumite structuri sintactice (construcții eliptice sau, dimpotrivă, elaborate minuțios), prin valorificarea particulară a raportului lingvistic – extralingvistic (de exemplu, anumite gesturi sunt mai semnificative decât cuvintele în registrul familiarității), prin precizarea canalului de comunicare, în anumite situații (de exemplu, „Acum doar ascultăm, fără să privim...” etc.);
- ☞ *contextualizare din perspectiva interlocutorului* – asocierea mesajului cu anumite elemente anterioare/ulterioare, cu nivelul de „așteptare” etc.: asocierea cu versuri, titluri, replici din filme, reclame etc., de unde o posibilă redimensionare a mesajului, în sensul de maximizare sau minimizare a perspectivei semantice și pragmatice a acestuia;

NOTĂ: O altă distincție posibilă din această perspectivă a interpretării este cea între *contextualizarea-rigoare* – impusă din perspectiva locutorului, care își dă seama de necesitatea dezambiguizării mesajului ca întreg sau a uneia/unora dintre componentele acestuia, respectiv din perspectiva interlocutorului, care nuanțează anumite elemente ale mesajului sau ca formă de feed-back dată la receptarea/decodarea mesajului (vezi sintagmele explicative/contextualizante de tipul *adică...*, *am vrut să spun/să arăt că...*, *aici...*, *acum...*, *prin aceasta înțelegem...* etc., gesturile indicative, mimica, direcția privirii etc.) –, și *contextualizarea-„artificiu” comunicativ*, care se constituie în formă de „manipulare” a interlocutorului prin prisma redimensionărilor de ordin semantico-pragmatic ale mesajului – vezi jocurile de rol.

- ☞ *contextualizare de tip relațional/intersubiectiv* – valorificând, de fapt, anumite forme de *intracontextualizare* – redimensionare a coordonatelor contextuale în cadrul unei anumite situații de comunicare (de exemplu, adresarea către unul sau mai mulți interlocutori; folosirea sau nu a unor

<sup>17</sup> Importantă este, în acest sens, contextualizarea conținuturilor vizate/abordate în diferitele cicluri de învățământ – vezi și Lavinia Bârlogeanu, apud Păun-Potolea 2002: 45.



plurale inclusive etc.: „Voi, adică toți copiii grupei...”, „Voi, adică [+ se indică sau se numesc trei dintre copiii din grupa respectivă]” etc.).

#### **(d) Comunicarea-interacțiune**

Comunicarea ca proces înseamnă acțiune, înseamnă manifestare pe multiple planuri, înseamnă comportament de emițător, de receptor, de „observator” etc., înseamnă implicare (în grade diferite), deci și interacțiune, în condițiile în care fiecare participant la actul comunicativ îl/îi influențează pe celălalt/ceilalți (voluntar și/sau involuntar), influențând în același timp însuși procesul ca atare (în etapa de proiecție, construcție, în derulare sau retrospectiv).

Așadar, „a spune înseamnă a se comporta”<sup>18</sup> (conform behaviorismului) – de unde și direcțiile de analiză și de acțiune privind comportamentul de emițător, respectiv de receptor de mesaje, după cum înseamnă și „a acționa asupra celuilalt”<sup>19</sup>, realități identificabile, recognoscibile în plan didactic, unde educatori și educați comunică, se comunică, interacționează<sup>20</sup>, se formează în sensul permanentei și necesarei adaptări, redimensionări, nuanțări a demersului instructiv-educativ.

Comunicarea-interacțiune înseamnă, astfel, pe de o parte, o rețea de acțiuni dirijate unele către altele, intersectându-se, corelându-se în atingerea unui scop comun și, pe de altă parte, adaptarea ca necesitate în realizarea optimizării actului comunicativ.

#### **(e) Comunicarea-normă**

Aparent limitativă ca sintagmă, *comunicarea-normă* trimite către ceea ce ar putea presupune actul comunicativ „normat” („normal”?!), respectiv către ceea ce abaterile de la normă pot genera, într-un demers construit voluntar sau involuntar astfel. Ce există/se acceptă drept normă în realizarea comunicării, când, de ce, cum se alege un anumit „écart” în acest sens...

În condițiile în care, conform opiniei generale, a comunica înseamnă „a intra în normă”, a suprima elementele aleatorii<sup>21</sup>, orice tip de comunicare presupune respectarea unor norme, încadrarea în anumite scheme comunicative.

<sup>18</sup> Lohisse 2001: 62.

<sup>19</sup> Lohisse 2001: 63. Aceeași direcție a analizei și interpretării procesului comunicativ este reflectată și în opinia lui Daniel Bounoux (1998: 9), care subliniază faptul că, în general, comunicarea „pare să implice o acțiune asupra spiritului persoanelor: acțiunea comunicațională nu pune în relație subiectul și obiectul (cuplu tehnic), ci subiectul cu subiectul (cuplu pragmatic). Omul acționează asupra (reprezentărilor) omului prin intermediul semnelor.” [trad. ns.].

<sup>20</sup> Accent pus pe dimensiunea interpersonală și interacțională a comunicării în Cerghit 2002: 47-49.

<sup>21</sup> Mattelart 1996: 9.

840305



construirea altora etc. – principiu cu atât mai important în cazul comunicării din spațiul educațional, care vizează – prin însuși actul comunicativ – formarea, dezvoltarea, fixarea de comportamente specifice de emițător, respectiv de receptor.

Pe de altă parte, este inherentă necesitatea nuanțării a ceea ce reprezintă „tipic” într-o anumită situație de comunicare, dar „atipic” în alta, prin raportare tocmai la raportul normă – abatere de la normă, atât din punctul de vedere al conținutului mesajului, cât și din perspectiva formei.

Din perspectiva conținutului, se remarcă – tipic – o preponderență asociere a comunicării de tip privat cu aspecte particulare, situaționale, personale ale existenței cotidiene (cu memorări ale unor elemente din trecut, proiecții în viitor), iar a celei de tip public – cu teme specifice: vezi, de exemplu, pentru „discursul” de tip didactic, sfera cunoașterii diferitelor domenii de activitate (teoretice și/sau practice), reflectată în conținuturi adaptate obiectivelor vizate, particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educației, caracteristicilor de tip instituțional ale situației de comunicare didactică etc. Atipicul este reprezentat, din acest punct de vedere, prin elemente (de cele mai multe ori fragmentare) care – prin însăși ieșirea din modelele convenționale, (re)cunoscute de participanții la actul comunicativ – atrag atenția atât asupra aspectelor inedite, cât și asupra celor „clasice” cărora acestea li se opun (vezi, de exemplu, anumite variante de captare a atenției copiilor, de „rupere a ritmului” activității prin valorificarea unor elemente aparent neasociate/neasociabile conținutului vizat).

Din punctul de vedere ale semnificantului, raportul tipic – atipic ia, preponderent, forma opoziției normă – abatere de la normă (raport doar aparent antitetic, cel puțin din perspectivă diacronică, în condițiile în care generalizarea unei abateri de la normă implică, la un moment dat, impunerea unei noi norme).

Principala normă a comunicării (la nivel public și privat) este reprezentată de valorificarea unui cod cunoscut de locutor și interlocutor (și, eventual, de alte persoane implicate într-o anumită situație de comunicare): așadar, din această perspectivă, o primă abatere de la normă ar fi cea a utilizării unui alt cod, situație care se impune a fi relativizată în realitatea comunicativă, în condițiile în care aceeași abatere de la normă poate fi, pe de o parte, motivantă pentru interlocutor în asimilarea/însușirea unui nou cod, dar și frustrantă pentru acesta, aflat la un moment dat în imposibilitatea de a decoda un mesaj în conformitate cu intenția comunicativă a locutorului. Astfel, atipicul poate deveni, în primul caz, tipic pentru discursul didactic vizând însușirea unei limbi străine, iar în cea de-a doua situație se constituie în factor perturbator al derulării actului comunicativ.



În general, însă, abaterile de la normă sunt concretizate, cel mai frecvent, în forme „neliterare”<sup>22</sup>, generate/motivate de elemente corelate sub-contextelor idiomatice, religioase, socio-culturale, politice, spațio-temporale, afective, cognitive, fiziologice, imaginare colective, motivaționale colective etc.; acestora li se adaugă premisele utilizării unor forme neliterare (abateri de la norma recunoscută) cu rol în potențarea unora dintre ideile transmise sau în sublinierea atitudinii locutorului față de conținutul mesajului – vezi, de exemplu, utilizarea unor regionalisme pentru a trimite către plasarea acțiunii într-o anumită regiune, a unor forme arhaice pentru a marca perspectiva istorică asupra evenimentelor prezentate, a unor structuri incorecte pentru a evidenția/sugera anumite caracteristici ale unui personaj/ale unei persoane etc.

#### **(f) Comunicarea-proces**

Subsumându-și dimensiunile interpretative prezentate *supra*, ca formă de reflectare a relației (în accepțiune cel puțin dihotomică), a subiectivității/intersubiectivității, a contextualizării, a interacțiunii (inclusiv a elementelor enumerate anterior), a normei/abaterii de la normă etc., **comunicarea-proces** se constituie într-o realitate supraordonată, caracterizată prin aspecte pozitive și negative, variabile ca pondere și ca repercusiuni de la o situație de comunicare la alta, în funcție (și) de perspectiva considerată dominantă într-un anumit context comunicativ.

Emitătorul, receptorul, mesajul, canalul de transmitere a acestuia, codul (utilizat de emitător în codificare, respectiv de către receptor în decodificarea mesajului), raportul cauză – efect a/al codificării/transmiterii, receptării/decodării mesajului, proiecțiile emitătorului, orizontul de așteptare al receptorului, coordonatele subiective al emitătorului/receptorului, feed-back-ul (pozitiv/negativ), factorii perturbatori<sup>23</sup>, anumite valențe contextuale, situația de comunicare în general etc. sunt „realități” reflectate în procesul comunicării, unificându-l, transformându-l în chiar derularea sa.

Această ultimă perspectivă asupra comunicării implică, de altfel, și actualizarea celorlalte două componente vizate în subcapitolul de față: **limbajul**, ca apanaj al comunicării/autocomunicării, al contextului uman (aici), socio-cul-

---

<sup>22</sup> Utilizăm aici sintagma „forme neliterare” prin raportare la normele limbii române literare actuale.

<sup>23</sup> Din perspectiva eventualilor factori perturbatori, s-a realizat distincția între următoarele situații posibile în planul procesului comunicării: situația ideală – caracterizată prin nici un factor perturbator, prin nici o pierdere de informație; situația optimă – în care 60-90% reprezintă semnal, iar restul – factor perturbator; situația de maximă nedeterminare – în care raportul semnal – factor perturbator este de 50% – 50%; situația critică (de blocaj) – în care domină zgomotul, factorii perturbatori (Golu 2002: 490-491).



tural, al situației de comunicare, dar și al subiectivității locutorului/interlocutorului, al interacțiunii<sup>24</sup> pe care comunicarea o presupune etc. și **limba** – ca sistem de semne actualizate în cadrul actului comunicativ, ca „schemă” socială reflectată în planul individual, al vorbirii, ca mijloc de realizare a contextualizării lingvistice, ca formă de reflectare a contextului idiomatic etc. (aspecte care vor fi avute în vedere, de altfel, în capitolele ulterioare).

## 1.2. Nuanțări teoretico-aplicative în planul comunicării didactice

Relaționând aspectele teoretice prezentate *supra* pentru comunicarea interumană, în general, cu valențele particulare ale contextului didactic, se remarcă o serie de elemente caracteristice acestui nivel: ca relație, valori subiective/intersubiective, contextuale, normate, ca interacțiune, ca procesualitate, planul comunicării de tip didactic (avut în vedere aici) este unul care-și nuanțează ipostazele, statutul, tocmai prin prisma componentelor care-i conferă individualitate (preponderent, prin educatori și educați, prin relațiile dintre aceștia, prin coordonatele demersului instructiv-educativ în care se înscriu etc.).

(a) Ca **relație**<sup>25</sup>, comunicarea didactică presupune raportarea individului (emițător, respectiv receptor – cu educatorul și educatul plasați în ambele ipostaze) la „lume”, la realitatea referențială, inclusiv, sau mai ales, la componenta umană a acesteia, la anumite sisteme de valori etc., dar și (poate, mai ales) la sine, la ceea ce definește/formează/dezvoltă persoana.

De aici, derivatele personale (înțelese ca atribute ale persoanelor incluse în proces) ale implicării într-o comunicare de tip didactic, ancorate însă în cadrul care diferențiază acest tip de comunicare de altele – așadar, derivatele instituționale, curriculare etc. asociate nivelului avut în vedere.

---

<sup>24</sup> Pentru valoarea limbajului ca mijloc de transmitere a informațiilor – într-un sistem educațional logocentric – pentru avantajele și dezavantajele acestui tip de sistem (comunicațional tradițional), vezi Cerghit 2002: 39.

<sup>25</sup> Perspectivă subliniată, cu trimitere și către componenta interacțională a procesului (în accepțiunea de față – cu delimitări realizate astfel doar la nivelul teoretic, al interpretării, realitatea fiind unitară), și în opinia conform căreia comunicarea didactică presupune o relație angajată simultan la nivelul a două planuri: „codul cognitiv-informațional și codul afectiv-interpersonal”, de unde următoarea posibilă schematizare: „(1) nivelul contactului interpersonal cu ipostazele: (a) recepția mesajelor și a interlocutorului; (b) percepția mesajelor și a interlocutorului; (2) nivelul schimbului interpersonal cu ipostazele: (a) schimbul informațiilor; (b) schimbul stărilor și al atitudinilor” (Ezechil 2003: 139).



(b) Ca manifestare a *subiectivității locutorului/interlocutorului*, respectiv a *intersubiectivității*, comunicarea de tip didactic presupune cunoașterea particularităților subiecților educației (vezi capitolul 2, pentru caracteristicile copilului preșcolar), precum și conturarea unui profil al educatorului capabil să pună în valoare aceste particularități, să faciliteze dezvoltarea (pe multiple planuri) a subiecților, cu precizarea că reala optimizare a procesului se constituie ca reflectare a intersubiectivității, a compatibilizării, a adaptării permanente<sup>26</sup> a celor două coordonate subiective/personale implicate în actul comunicării.

(c) *Contextualizarea*, ale cărei valențe aplicative au fost deja anticipate prin unele dintre exemplificările de la 1.1., presupune raportarea la multiplele coordonate ale tipurilor de context prezentate *supra*, în care se ancorează, de altfel, procesul comunicării didactice.

Particularizând pentru comunicarea didactică, contextul poate fi privit și din perspectiva elementelor implicate în schimbările impuse de o anumită perioadă, de un anumit curent în educație, de anumite aspecte ale politicii educaționale etc.; în acest sens, relevante devin așa-numitele „cadre ale schimbării”, care nuanțează, de fapt, coordonatele contextului general al realizării demersului instructiv-educativ:

- ✓ cadrul-țintă (scopurile);
- ✓ cadrul emoțional;
- ✓ cadrul politic;
- ✓ cadrul structural (valorificarea spațiului, a timpului, a rolurilor și relațiilor);
- ✓ cadrul cultural;
- ✓ cadrul de învățare;
- ✓ cadrul de conducere<sup>27</sup>,

acestea constituindu-se în tot atâtea premise ale contextualizării de diferite tipuri:

- ☞ contextualizare a conținuturilor, a strategiilor didactice – prin raportare la finalitățile avute în vedere pentru fiecare nivel de școlaritate, pentru fiecare subdiviziune a acestora;

<sup>26</sup> Avem în vedere, în acest context, multiplele „roluri” pe care le îndeplinește cadrul didactic în cadrul demersului instructiv-educativ: mediator, actor, instructor, consilier, „(re)modelator al situațiilor educaționale, al așteptărilor, valorilor, mentalităților aflate în proces de formare/maturizare”, manager, „purtător de mesaj (științific)” etc. (Neacșu 2002: 95-96).

<sup>27</sup> Deși prezentate în contextul schimbărilor de la nivelul școlii, aceste „cadre” pot fi adaptate și la perspectiva mai generală a comunicării didactice; pentru schema inițială, vezi Louise Stoll și Dean Fink, apud Ulrich 2002: 122.



- ☞ contextualizare a modalității de relaționare, a formei de comunicare alese – în funcție de coordonatele subiective ale situației de comunicare (context afectiv, motivațional etc.);
  - ☞ contextualizare realizată prin prisma politicii/politicilor educaționale promovate la un moment dat, într-un anumit spațiu, într-un anumit context intercultural, internațional etc.;
  - ☞ contextualizare de ordin circumstanțial, respectiv relațional – anumite activități desfășurate într-un anumit interval de timp, într-un anumit spațiu, cu anumite persoane implicate etc.;
  - ☞ contextualizare a conținuturilor și a modalității de relaționare, a mijloacelor de învățământ folosite etc. – prin prisma reperelor culturale (multi-, inter-culturale) ale unei situații de comunicare reale sau construite, (re)create;
  - ☞ contextualizare a tuturor elementelor implicate în actul comunicativ didactic astfel încât să se ajungă la „învățare”, cu toate nuanțele acesteia (avem în vedere aici însăși contextualizarea lingvistică, având rol în facilitarea decodării de către copil a unor unități lexicale inițial nereperate în vocabularul său activ/pasiv);
  - ☞ contextualizare a demersului instructiv-educativ din perspectiva raportării la valorile instituționale, organizaționale, ierarhice ale acestuia;
- etc.

(d) Comunicarea ca *interacțiune*, ca acțiune a unuia asupra celuilalt, precum și ca acțiune a procesului asupra subiecților implicați în acesta și invers, ca acțiune a lumii în individ și invers etc., se concretizează în plan didactic într-o continuă redimensionare a coordonatelor demersului instructiv-educativ și a relațiilor stabilite între acestea. Anumite conținuturi, de exemplu, pot fi abordate, în anumite contexte, prin valorificarea anumitor strategii, anumite ipostaze în care sunt plasați subiecții educației au o mai mare sau mai mică forță acțională, persuasivă etc. decât altele, interpretarea componentei evaluative poate genera/generează modificări/adaptări ale activității proiectate sau în derulare etc.

(e) *Norma* ca perspectivă posibilă asupra procesului comunicării didactice poate fi asociată, pe de o parte, elementelor având caracter normativ (vezi documentele elaborate pentru fiecare nivel de școlaritate) și, pe de altă parte, celor care se pot constitui ca reprezentări ale raportului normă – abatere de la normă, cel mai frecvent ca modalitate de abordare a anumitor conținuturi, ca formă de transmitere a anumitor informații (vezi *supra* exemplele de actualizare a unor forme neliterare ale limbii române).



(f) *Procesul* comunicativ, în complexitatea sa, se suprapune – în accepțiunea de față – însuși procesului prin care se vizează ca educația să îmbrace forme concrete; astfel, fiecare activitate desfășurată la orice nivel al școlarității este un exemplu de valorificare/actualizare a comunicării-proces; însuși demersul de față se constituie, de altfel, într-o modalitate de prezentare a coordonatelor acestui proces – cu particularizare pentru activitățile de educare a limbajului în etapa preșcolarității.

În general, literatura de specialitate prezintă nuanțat diferitele componente ale procesului comunicării didactice/pedagogice, cu accent pe:

- ☞ „universul” individual, manifest sau latent, al subiecților implicați în procesul comunicării: ceea ce caracterizează cadrul didactic în plan personal (inteligentă, motivație, plan emoțional, sisteme de valori, particularități de vârstă/generație, competență comunicativă etc.) și profesional (științific – domeniul/domeniile de specialitate, psihopedagogic, comunicativ, relațional în plan ierarhic, în cadrul unei instituții etc.), respectiv ceea ce caracterizează – ca particularități de vârstă și individuale, relaționale, de mediu etc. – subiecții<sup>28</sup> educației;
- ☞ contextul educațional general – generat de o anumită politică educațională, reflectată în documentele avansate de ministerul de profil;
- ☞ conținutul și forma „mesajului” educativ<sup>29</sup> codificat/transmis, respectiv receptat/decodificat; avem în vedere, în acest sens, conținutul în general „normat” (vezi documentele), abordat însă în maniere diferite, adaptate particularităților celorlalte componente ale sistemului; vezi, de exemplu, valorificarea comunicării verbale (orale/scrise), nonverbale (gestică<sup>30</sup>, mimică, direcția privirii, apropierea/depărtarea de interlocutor etc.) și paraverbale (ton, timbru, pauze, inflexiuni ale vocii etc.),

<sup>28</sup> Vezi, pentru „repertoriile” cadrului didactic/copilului, Cerghit 2002: 53.

<sup>29</sup> Cu precizarea că mesajul nu implică doar conținuturile propriu-zise (de specialitate, prevăzute în programă); comunicarea didactică presupune, în funcție de intenția comunicativă a cadrului didactic – considerat emițător inițial, într-o primă abordare –, mesaje de diferite tipuri: de orientare și comunicare (transmitere, respectiv solicitare de informații); de evaluare (afirmare a propriei opinii sau solicitare a opiniilor copiilor); de influență (oferire sau solicitare de sugestii); de decizie (exprimare a acordului/dezacordului); de exprimare a climatului emoțional (potențare sau diminuare a tensiunii comunicative); de integrare (exprimare a solidarității/opoziției) – după Ioan Radu, Petru Iluț, Liviu Matei, apud Albulescu-Albulescu 2000: 63.

<sup>30</sup> Vezi distincția dintre gesturile indicative, demonstrative, ilustrative etc., și cele „personale” (ticuri, manifestări ale unui disconfort fizic sau psihic, de relaxare) ale cadrului didactic (și ale copiilor, de altfel) – M. B. Grant, G. D. Henings, apud Albulescu-Albulescu 2000: 66.



într-o situație clasică de comunicare sau prin utilizarea mijloacelor tehnice<sup>31</sup>, audio-vizuale etc.;

☞ eventualele elemente perturbatoare care pot interveni fie în etapa de proiectie, fie în cea de realizare propriu-zisă, respectiv de evaluare a demersului instructiv-educativ:

- ☑ erori în stabilirea finalităților, în asocierea cu anumite conținuturi, cu anumite strategii didactice (cel mai frecvent, drept consecință a necunoașterii componentelor prezentate anterior);
- ☑ disfuncții de ordin fiziologic: voce răgușită/slabă/prea puternică etc., deficiențe de auz, vâz, stare de boală etc.;
- ☑ disfuncții de ordin psihic: grad excesiv de emotivitate, sisteme greșite de valori, prejudecăți, lipsa motivației, modalitate improprie/ incorectă de relaționare locutor – interlocutor etc.;
- ☑ disfuncții de ordin contextual-circumstanțial: spațiu neamenajat corespunzător, moment al zilei/activității care nu corespunde curbei de efort, zgomote de fond din interiorul/exteriorul sălii, grad neadecvat de iluminare, de încălzire etc.;
- ☑ deficiențe în planul comunicării propriu-zise: nealegerea unui cod cunoscut interlocutorilor, valorificarea improprie a unui anumit canal de transmitere a mesajului, blocaje în asumarea rolului de locutor/interlocutor etc.;

☞ manifestări ale feed-back-ului pentru fiecare componentă prezentată *supra*, în vederea ameliorării anumitor aspecte, optimizării<sup>32</sup> procesului în ansamblul său.

Ca o condiție esențială (și vizată cu precădere în lucrarea de față) a acestei optimizări, *competența comunicativă* este avută în vedere preponderent în studiile de specialitate, existența acesteia la cadrul didactic reprezentând premisa de formare și dezvoltare a acestei competențe și la interlocutorii subiecți ai actului educativ. Competența comunicativă este structurată prin coroborarea mai multor tipuri de elemente, aparținând unor nivele comunicative

<sup>31</sup> Ca „rețele alternative” de transmitere a informațiilor – Bougnoux 1998: 14.

<sup>32</sup> Pentru diferitele condiții ale eficientizării comunicării pedagogice (racordarea la partener, identitatea de coduri la emițător și receptor – cu precizarea că „identitatea” este dificil de realizat, în practică –, contextualizarea, sprijinirea pe afecțiune și interacțiune empatică, gestionarea comunicării etc.), vezi Cerghit 2002: 58 (detaliere: 58-73), precum și Alexandrescu-Micle 2002. În ceea ce privește relativitatea, în practică, a „identității” codurilor, studiile efectuate în S.U.A. arată că „un elev care tocmai a învățat ceva este un mai bun profesor pentru un alt elev decât poate fi un profesor cu pregătire pedagogică”, în condițiile în care copiii au un limbaj/cod comun, se cunosc, se simt mai bine unul pe altul – Rosenberg 2005: 123.



care reflectă, pe de o parte, codul utilizat (prin cunoașterea axei paradigmatică și, mai ales, prin actualizarea anumitor componente ale acesteia pe axa sintagmatică a comunicării propriu-zise), și, pe de altă parte, intenția comunicativă, maniera de reprezentare a acesteia în plan argumentativ<sup>33</sup>, raportarea la contextul referențial și relațional, la situația de comunicare, în general etc.

### Trimiteri bibliografice

- 📖 Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Gramatica limbii române. II. Enunțul*, București, Editura Academiei Române, 2005
- 📖 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- 📖 Alexandrescu, Florin; Micle, Mihai Ioan, *Tehnici de comunicare interpersonală*, București, Asociația Română de Psihologie Transpersonală, 2002
- 📖 Bally, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Quatrième édition revue et corrigée, Éditions Francke Berne, 1965
- 📖 Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 25-46
- 📖 Bougnoux, Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Éditions La Découverte, 1998
- 📖 Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002
- 📖 Coșeriu, Eugen, *Determinatio y entoro. Dos problemas de una linguística del hablar. Teoría del lenguaje y linguística general. Cinco estudios*, Madrid, „Biblioteca Romanica Hispanica” Editorial Grados, 1962
- 📖 Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- 📖 Fisher, B. Aubrey, *Interpersonal communication: pragmatics of human relationships*, New York, Random House, 1987
- 📖 Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, București, Editura Universitară, 2002
- 📖 Hobjilă, Angelica, *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2003

<sup>33</sup> Vezi, din aceeași perspectivă, elementele structurale ale competenței comunicative după Neacșu 1990: 255, unde se vizează stăpânirea sistemului limbii, a structurii textelor, a domeniului referențial, a elementelor relaționale, situaționale, precum și a celor transformaționale și de transfer.



ANGELICA HOBJILĂ

- 📖 Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990
- 📖 Lohisse, Jean, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2001
- 📖 Mattelart, Armand, *La mondialisation de la communication*, Deuxième édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996
- 📖 Moeschler, Jacques; Reboul, Anne, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii: Carmen Vlad, Liana Pop, Cluj, Editura Echinox, 1999
- 📖 Neacșu, Ioan, *Empatia și modelarea competențelor pentru profesia didactică – perspectivă psihoeducațională*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 85-107
- 📖 Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990
- 📖 O'Sullivan, Tim; Hartley, John; Saunders, Danny; Montgomery, Martin; Fiske, John, *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*, Iași, Polirom, 2001
- 📖 Palmer, Harold E., *The principles of language-study*, London, Oxford University Press, 1965
- 📖 Rosenberg, Marshall B., *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută școala să crească performanțele, reduce conflictele și îmbogățește relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, București, Elena Francisc Publishing, 2005
- 📖 Sfez, Lucien, *Comunicarea*, Traducere de Margareta Samoilă, Prefață de Dan Lungu, Iași, Institutul European, 2002
- 📖 Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All Educational, 1999
- 📖 Ulrich, Cătălina, *Reforma la nivelul școlii – provocări și posibilități*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 117-132
- 📖 Vion, Robert, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992



## Capitolul 2

# Etapa preșcolarității – premise psihopedagogice

### 2.1. Particularitățile copilului preșcolar

Etapa preșcolarității – prezentată, în literatura de specialitate, ca cea de-a doua copilărie<sup>34</sup> – se caracterizează printr-un ansamblu de trăsături care individualizează atât vârsta ca atare, cât și fiecare subiect al educației, ritmul individual de dezvoltare constituind acum cu precădere premisa oricărui proces centrat pe copilul preșcolar.

În acest context, în proiectarea fiecărui demers instructiv-educativ (și nu numai) trebuie avute în vedere elementele de ordin psiho-fiziologic ce definesc subiecții educației la această vârstă, condiționându-le pe cele de ordin pedagogic. De aici cele două direcții pe care se construiește capitolul de față – pe de o parte, coordonate ale psihologiei copilului preșcolar și, pe de altă parte, aspecte care redimensionează știința educației, în general, particularizând-o în așa-numita pedagogie preșcolară.

Ca ramură a psihologiei vârstelor – alături de psihologia sugarului, a antepreșcolarului, a adolescentului, a adultului, a bătrânului – psihologia copilului oferă date relevante pentru caracterizarea multiplă a subiecților educației.

Prin raportare la diferitele teorii asupra dezvoltării personalității umane, cu rol în punctarea anumitor aspecte care individualizează fiecare etapă, fiecare ciclu de dezvoltare, fiecare (tip de) individ, vârsta preșcolară poate fi caracterizată în asociere cu:

- ☞ etapa preoperațională a dezvoltării inteligenței<sup>35</sup>, reflectată în cele două stadii:

---

<sup>34</sup> Continuând prima copilărie (perioada antepreșcolară: 1-3 ani) și anticipând cea de-a treia copilărie (perioada școlară mică: 6-10 ani) – Șchiopu-Verza 1981: 32. În alte lucrări, prima copilărie se referă la băieții de până la 7 ani și la fetele de până la 6-7 ani (vezi, de exemplu, Claparède 1920: 420).

<sup>35</sup> Piaget, apud Bócsa 2003: 12; Baude 2002: 85-92.



- ☑ stadiul gândirii simbolice și preconceptuale: 3-4 ani<sup>36</sup>;
  - ☑ stadiul gândirii intuitive: 4-7/8 ani;
  - ☞ primul stadiu al moralității preconvenționale<sup>37</sup> (în cadrul teoriei dezvoltării morale): până la 6 ani (când copiii apreciază corectitudinea unui comportament din perspectiva consecințelor acestuia, a posibilității de a evita pedeapsa);
  - ☞ al treilea și al patrulea stadiu în dezvoltarea psihosocială<sup>38</sup>, stadii caracterizate prin prisma unor conflicte-tip:
    - ☑ conflictul inițiativă – vinovăție: între 3 și 5 ani;
    - ☑ conflictul sângruință – inferioritate: între 5 și 6/7 ani<sup>39</sup> etc.
  - ☞ stadiul personalismului (3-6 ani), marcat prin trei faze:
    - ☑ faza opoziției – prin opoziția față de adult, copilul se diferențiază de acesta și își afirmă personalitatea;
    - ☑ faza seducției – „perioada de grație” de la 3 la 5 ani, când copilului îi place „să se arate”, să-și demonstreze calitățile, când e capabil „să se observe” și „să se contemple în operele sale”;
    - ☑ faza imitației – interesul copilului se întoarce treptat dinspre sine către lucrurile exterioare lui – „perioada sincretismului infantil”
- și prima parte a stadiului categorial<sup>40</sup> (în condițiile în care acesta caracterizează perioada 6-12 ani);
- ☞ stadiul descoperirii realității externe (3-6 ani) și începutul stadiului dezagregării subiectivității inițiale (6-9 ani)<sup>41</sup>.

În ansamblu, caracteristicile copilului preșcolar<sup>42</sup> se constituie într-un sistem ale cărui componente reprezintă premisele proiectării și realizării oricărui

<sup>36</sup> Acest stadiu caracterizează perioada de la 18/24 luni până la 4 ani, însă reperele prezentate în lucrarea de față vizează ancorarea etapei preșcolarității (3-6/7 ani) în teoria dezvoltării inteligenței.

<sup>37</sup> L. Kohlberg, apud Bócsa 2003: 13, Momanu 2002: 69, Popenici 2001: 35-38.

<sup>38</sup> E. H. Erikson, apud Bócsa 2003: 15.

<sup>39</sup> Întregul stadiu vizează copiii până la vârsta de 11 ani.

<sup>40</sup> Urmând stadiului impulsiv și emoțional (0-6 luni) și celui sonzorio-motor și proiectiv (1-3 ani), în teoria lui Henri Wallon, construită pe conceptele de bază „emoție”, „mișcare” și „imitație” – apud Baude 2002: 94-97; pentru o sinteză privind „perioadele succesive ale copilăriei”, vezi Wallon 1975: 150-155.

<sup>41</sup> Prezentate, alături de „vârsta celei mai mici copilării” (0-15 luni), „perioada expansiunii subiective” (1-3 ani) și „maturitatea copilului” (9-12 ani) – de Paul A. Osterrieth – ca stadii în dezvoltarea copilului – vezi Osterrieth 1976.

<sup>42</sup> Vezi Șchiopu-Verza 1981: 96-131; Jurcău-Megieșan 2001: 120-128 etc.; de asemenea, pentru caracteristicile pe care le manifestă copilul la intrarea în școală –



tip de activitate cu copiii aparținând acestui nivel de vârstă (de unde și necesitatea cunoașterii acestora de către cadrele didactice, de către părinți etc.); avem în vedere aici următoarele aspecte:

- ☞ dezvoltarea psihomotricității este realizată în raport cu formarea schemei corporale, cunoașterea propriei imagini (vezi, de exemplu, momentul în care copilul se recunoaște în oglindă, într-o fotografie etc.) și reprezentarea de sine;
- ☞ creșterea fizică se realizează de la circa 92 cm/14 kg, la aproximativ 116 cm/22 kg;
- ☞ se manifestă caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru al manualității copilului;
- ☞ se formează și dezvoltă deprinderi asociate procesului alimentării, îmbrăcării, igienei, odihnei etc.;
- ☞ experiența senzorială este dirijată, în vederea optimizării, prin cuvânt, care capătă rol deosebit și în trecerea de la percepția schematică, nediferențiată, la cea organizată, cu o anumită finalitate;
- ☞ reprezentările („evocatoare, de completare, de anticipare și fantastice”<sup>43</sup>) se dezvoltă;
- ☞ gândirea are un caracter concret; realul se îmbină cu imaginarul (vezi explicarea prin magie a multor situații, acțiuni, a existenței unor obiecte, ființe etc.); gândirea copilului este caracterizată, de altfel, prin „tendințe ludice” până pe la 7-8 ani, în condițiile în care este dificilă diferențierea fabulației de gândirea considerată ca adevărată la această vârstă<sup>44</sup>; categoriile esențiale ale gândirii copilului între 3 și 7-8 ani au fost sintetizate de Jean Piaget prin raportare la: funcția explicatoare: cauzalitate/realitate, timp și loc; funcția mixtă: motivarea actelor/justificarea regulilor; funcția implicatoare: clasificare; nume/număr; relații logice<sup>45</sup>;
- ☞ memoria are caracter nediferențiat, păstrarea informațiilor memorate având o durată redusă; de asemenea, memoria este influențată de emotivitate (reține mai ușor elementele „întărite” pozitiv) și are caracter preponderent intuitiv, concret; capacitatea de memorare este relevantă după 4 ani;
- ☞ limbajul oral poate manifesta disfuncții, de exemplu la nivelul pronunției, al asocierilor de cuvinte etc.; se constată o îmbogățire a acestei componente (între 3 și 5 ani copilul poate „câștiga” lunar circa 50 de

---

lucrările menționate anterior (vezi stadiul ulterior celui al preșcolarității), Kelemen e.a. 2006: 41-46 etc.

<sup>43</sup> Șchiopu-Verza 1981: 96.

<sup>44</sup> Piaget 1924: 267.

<sup>45</sup> Piaget 1923: 307.



- cuvinte<sup>46</sup>), trecându-se de la limbajul situativ la cel contextual (vezi, de exemplu, cazul povestirilor, al repovestirilor etc.);
- ☞ atenția se menține concentrată în măsură variabilă de la un copil la altul, de la un context la altul, în funcție și de factori precum starea afectivă, interesul față de activitatea respectivă, întărirea pozitivă a comportamentului etc.; capacitatea de concentrare crește de la preșcolarul mic (5-7 minute), la cel mijlociu (12-14 minute) și la cel mare (20-25 de minute, uneori chiar 40-45 de minute – vezi, în acest sens, anumite activități desfășurate cu preșcolarii de la grupa pregătitoare – și ca modalitate de pregătire pentru școală);
  - ☞ afectivitatea devine, treptat, mai controlată; stările afective se înmulțesc, se îmbogățesc și se nuanțează; se realizează trecerea de la emoții la sentimente; importante sunt afectivitatea, ca „energetică a conduitelor” și „echilibrarea prin autoreglare”<sup>47</sup>;
  - ☞ imaginația își dezvoltă funcțiile de completare, de proiectare și anticipare; se constată progrese în valorificarea imaginației reproductive, dar și a celei creatoare;
  - ☞ adaptarea copilului la diferite contexte, la cerințele exprimate etc. se realizează în grade diferite – vezi, de exemplu, adaptarea copiilor la mediul din grădiniță<sup>48</sup>;
  - ☞ relaționarea îmbracă forme specifice – în condițiile în care copiii cei mai mici „rămân izolați chiar la grădiniță”, de la 4 ani apar primele grupuri de doi, iar de la 5 ani se face simțită nevoia de tovarăși de joacă<sup>49</sup>;
  - ☞ jocul, ca activitate fundamentală, se diversifică și se îmbogățește în funcții<sup>50</sup>; vezi, de asemenea, situarea/gradarea jocurilor: „jocurile pur funcționale, apoi jocurile de ficțiune, de achiziție și de confecționare”<sup>51</sup>;
  - ☞ învățarea, atât cea socială (relațională, interacțională), cât și cea didactică, se constituie în factor al dezvoltării copilului, al achiziționării de cunoștințe, al formării deprinderilor de muncă intelectuală etc.

Principalele caracteristici ale copilului preșcolar sunt sintetizate, în literatura de specialitate<sup>52</sup>, și din perspectiva stadiilor identificate în cadrul celei

<sup>46</sup> Șchiopu-Verza 1981: 101.

<sup>47</sup> Piaget-Inhelder 1966: 133-134.

<sup>48</sup> Pentru exemplificări (adaptarea dificilă poate dura, la preșcolarii mici, între 4 și 8-10 săptămâni, la cei mijlocii – 4-5 săptămâni etc.), vezi Șchiopu-Verza 1981: 103-105.

<sup>49</sup> Chateau 1967: 62.

<sup>50</sup> Vezi exemple pentru diferite aspecte ale dezvoltării psihice a copilului preșcolar (jocuri, elemente de relaționare etc.) – Moale 2005: 10.

<sup>51</sup> Wallon 1975: 45.

<sup>52</sup> Vezi, de exemplu, Șchiopu-Verza 1981: 41.



de-a doua copilării, sinteză utilă prin prisma raportării la grupele (mică, mijlocie, mare, pregătitoare) din grădiniță:

- „preșcolarul mic (3-4 ani) – explorarea, lărgirea, cunoașterea mediului; adaptare la grădiniță relativ dificilă<sup>53</sup>; amprenta mediului, joc expansiv;
- preșcolarul mijlociu (4-5 ani) – creșterea autonomiei în autoservire și îmbrăcare; dezvoltare a jocului cu subiecți; dezvoltarea imaginației verbale; [...] dezvoltarea de aptitudini;
- preșcolarul mare (5-6 ani) – dezvoltarea sociabilității, jocul cu rol, comunicarea (vorbirea contextuală); dezvoltarea vieții interioare, a aptitudinilor”.

În contextul existenței, încă, în învățământul preșcolar și a copiilor de 6-7 ani, precum și ca preambul al ideii de continuitate între cele două cicluri (preșcolar și școlar mic), prezentăm aici și caracteristicile copilului de 6-7 ani, considerat în lucrarea avută în vedere ca „școlar începător” (în acest sens, se poate considera ca relevantă și sintagma „grupă pregătitoare” utilizată în contemporaneitate): „alfabetizarea – relații de competiție; admiterea tutelei; diversificarea învățării; jocul cu reguli, submisia la reguli”.

## **2.2. Aspecte particulare ale limbajului preșcolarilor**

Între egocentrism și socializare, între individual și general, între autocomunicare și comunicare, între situativ și contextual, limbajul copilului preșcolar se caracterizează printr-o serie de elemente a căror cunoaștere este implicit raportată la modalitățile în care activitățile de educare a limbajului la această vârstă sunt gândite, puse în practică, evaluate, ameliorate, extinse etc.

Considerat „instrument esențial al adaptării sociale”<sup>54</sup>, limbajul capătă valori deosebite în cazul copiilor; Jean Piaget particularizează, din această perspectivă, funcțiile limbajului (raportându-se inițial la cea esențială – de comunicare a gândurilor), identificându-le pe cele specifice limbajului copiilor, concretizate în două direcții: „egocentrică”<sup>55</sup> și „socializa(n)tă”<sup>56</sup>.

<sup>53</sup> Aceasta fiind explicabilă, de altfel, în ideea unui continuum antepreșcolaritate – preșcolaritate, și prin tipul de asimilare și acomodare care caracterizează primii doi ani ai copilăriei, când „elaborarea universului de către inteligența senzorio-motorie constituie trecerea de la o stare în care lucrurile sunt centrate în jurul unui eu, care crede că le dirijează, deși se ignoră pe sine ca subiect, la o stare în care, dimpotrivă, eul se situează, cel puțin în mod practic, într-o lume stabilă și concepută ca independentă de activitatea proprie” – Piaget 1976: 288.

<sup>54</sup> Piaget-Inhelder 1966: 50.

<sup>55</sup> Opinie nuanțată în unele studii: „spre sfârșitul perioadei preșcolare, vorbirea egocentrică dispare gradual – nu ca să se șteargă, așa cum a crezut Piaget, ci ca să se



- (1) *limbajul egocentric*, reprezentat prin:
- ☞ **repetiție (écholalie)** – repetiția silabelor sau cuvintelor (din plăcere, nu cu o anumită finalitate);
  - ☞ **monolog** – „copilul vorbește pentru el, ca și cum ar gândi cu voce tare; el nu se adresează nimănui”<sup>57</sup>;
  - ☞ **monolog în doi sau colectiv** – „fiecare asociază celuilalt acțiunea sa sau gândirea sa la un moment dat, însă fără grija de a fi auzit sau înțeles realmente; punctul de vedere al interlocutorului nu intervine niciodată: interlocutorul nu este decât un excitant”<sup>58</sup>.

- (2) *limbajul socializat*, implicând:
- ☞ **informație adaptată** – copilul comunică, informează, poate influența comportamentul interlocutorului prin ceea ce transmite etc.; se vorbește despre „informație adaptată” în cazul în care copilul se plasează „în punctul de vedere al interlocutorului”; altfel – este monolog colectiv;
  - ☞ **critică** – implică remarcile (deși mai mult afective decât intelectuale) ale copilului asupra celuilalt, asupra comportamentului, acțiunii acestuia;
  - ☞ **ordine, rugăminți și amenințări** – presupun acțiunea unui copil asupra altui copil;
  - ☞ **întrebări** – sunt incluse în limbajul socializat prin prisma faptului că se așteaptă răspuns la aceste întrebări formulate de copil;
  - ☞ **răspunsuri** – apar doar ca urmare a unor întrebări formulate clar, direct sau a unor ordine, nu și în cadrul dialogurilor, ca replică la enunțuri care nu sunt formulate interogativ<sup>59</sup>.

Dintr-o altă perspectivă a analizei (complementară celei dintâi), în condițiile în care valorificarea limbajului generează, alături de gândire, și influențarea acțiunii, se consideră că există trei „stadii de dezvoltare la nivelul abilității copiilor de a utiliza limbajul pentru direcționarea comportamentului lor”<sup>60</sup>:

---

desfășoare în fundal, sub forma gândirii verbale silențioase” – Schaffer 2005: 270; „preșcolarul ține seama de auditor – în special de cel adult – , nu numai că i se adresează și că îl interesează reacția acestuia, dar copilul vrea, adesea, și să placă auditorului [...], totodată intervine adesea pentru a corija modul de povestire al altor copii” – Slama-Cazacu 1999: 295 etc.

<sup>56</sup> Piaget 1923: 17. Precizăm că cele opt categorii fundamentale ale limbajului copiilor au fost identificate în urma sintetizării informațiilor obținute din analiza diferitelor aspecte ale limbajului unor copii de 6 ani.

<sup>57</sup> Piaget 1923: 17.

<sup>58</sup> Piaget 1923: 18.

<sup>59</sup> Piaget 1923: 18-19.

<sup>60</sup> A. R. Luria, apud Schaffer 2005: 271.



- ☞ până la 3 ani – ceea ce spune o altă persoană poate declanșa o acțiune, dar nu o poate inhiba;
- ☞ între 3 și 4-5 ani – răspunsul la instrucțiuni este impulsiv;
- ☞ după 5 ani – copiii declanșează sau își inhibă acțiuni prin prisma instrucțiunilor verbale primite.

Se remarcă, de asemenea, o gradare în utilizarea limbajului și din perspectiva raportării la ceilalți, care sunt descriși de copii „de la attributele externe la cele interne, de la general la specific, de la simplu la complex, de la global la diferențiat, de la egocentric la sociocentric”, pentru ca abia după 10-11 ani să se ajungă la comparația socială, la organizare și la o anumită stabilitate a procesului/actului descriptiv<sup>61</sup>.

Universul „de ce-urilor” (care apar pe la 3 ani și sunt foarte frecvente până spre 7 ani<sup>62</sup>), caracterizând așa-numita „a doua vârstă a întrebărilor la copil”, în condițiile în care prima vârstă vizează numele și locul, iar cea de-a doua – cauza și timpul<sup>63</sup>, se subordonează celui mai general, al diferitelor tipuri de construcții interogative formulate de copii; avem în vedere, în acest sens, după prezentarea lui Jean Piaget:

☞ „de ce-urile”<sup>64</sup>:

- ☞ de explicare cauzală (inclusiv finală) – „răspunsul așteptat implică ideea de cauză sau de cauză finală” (ex. *De ce e așa de grea?*), vizând explicarea unui element material;
  - ☞ de motivare – implică o acțiune sau o stare psihică; „copilul caută aici nu o cauză materială, ci intenția, motivul care a ghidat acțiunea, uneori și cauza psihologică” (ex. *Plecați? De ce?*);
  - ☞ de justificare (cea logică apărând de la 7-8 ani) – implică „un motiv de ordin particular, motivul nu al unei acțiuni oarecare, ci al unei reguli” (ex. *De ce se spune...?*);
- ☞ întrebările de explicare cauzală (*La ce servește...un anumit obiect?; Ce face să meargă...?*);

<sup>61</sup> Schaffer 2005: 259-160.

<sup>62</sup> În alte lucrări această vârstă este relativizată – de exemplu, în Miller 1959: 212 se consideră că întrebările devin mai puțin frecvente de la 5 ani.

<sup>63</sup> Piaget 1923: 215.

<sup>64</sup> Piaget 1923: 217-219. Precizăm, în același context, că folosirea conjuncțiilor de conexiune cauzală și logică, precum și a conjuncțiilor de „discordanță” (studiate de Jean Piaget – 1924: 5-81) reflectă o serie de caracteristici ale copiilor de 3 – 6/7 ani: confuzia cauzalitate – consecință, tendința de a juxtapune afirmațiile în loc de a explicita legăturile cauzale, gradul redus al nevoii de a justifica, de a aduce dovezi – Piaget 1924: 77.



## ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ întrebările vizând realitatea sau istoria (*Peste cât timp e Crăciunul? Iași este în România?*);
- ☞ întrebările privind acțiunile și intențiile umane (*Pot să mănânc această pară? Vă place mai mult să ... sau să...?*);
- ☞ întrebările referitoare la reguli sau la utilizări (*Cum se scrie... un nume?*);
- ☞ întrebările privind calculul (*9+9 cât face?*);
- ☞ întrebările de clasificare și evaluare<sup>65</sup> (*Este o albină?, Ce e o farfurie?, E drăguț, nu-i așa?*).

Reflectare, în măsură diferită de la caz la caz, a vorbirii din mediul familial, a influențelor din grădiniță, din mass-media etc., coroborate cu valorificări originale ale componentelor sistemului limbii (fără a exclude, însă, principiile studierii/predării-învățării limbajului<sup>66</sup>), „stilul vorbirii copilului”<sup>67</sup> se caracterizează prin aspecte particulare:

### ☞ în plan lingvistic:

#### ☑ la nivel fonetic/fonologic

- sunt specifice modificările formei cuvintelor (prin prisma dificultății de a pronunța anumite sunete/grupuri de sunete, a asocierii anumitor cuvinte/realități denumite de acestea<sup>68</sup> (*gădiniță* pentru *grădiniță*, *ocogon* pentru *octogon*, *mesuță* pentru *măsuță* – în asociere cu forma de plural *mese* etc.));
- ritmul vorbirii, intonația etc. sunt motivate cel mai frecvent de starea de spirit a copilului;
- pot fi accentuate greșit anumite cuvinte/structuri;

---

<sup>65</sup> Piaget 1923: 260-263.

<sup>66</sup> Vezi, de exemplu, Palmer 1965: 34-39. Precizăm că, deși aceste principii sunt asociate cu precădere studierii unei limbi străine de către adulți, valabilitatea lor este evidentă la orice nivel al activității de abordare a problemelor limbajului, deci și la cel al achiziționării/dezvoltării/fixării anumitor componente ale acestuia de către copii.

<sup>67</sup> Prezentat/numit ca atare în Slama-Cazacu 1999: 295 ș.u. O perspectivă interesantă este, de asemenea, cea a diferențelor individuale la nivelul limbajului, diferențe care sunt punctate prin prisma indicatorilor statistici ai stilului: bogăția vocabularului, diversificarea verbală și raportul ocurență – tip, lungimea frazei, stilul și punctuația, raportul verbe – adjective (se consideră, de exemplu, că structurile/construcțiile active caracterizează copiii cu tendințe de instabilitate emoțională mai mare) – Miller 1959: 165-174.

<sup>68</sup> Fenomen similar celui al etimologiei populare din vorbirea adulților – *renumeratie* [în loc de *remunerație*] – prin asociere cu „număr”, „ideea de a număra banii din salariu” etc.



☑ **la nivel lexical-semantic**

- se constată prezența preponderentă a cuvintelor „concrete”, trimitând către referenți din realitatea apropiată universului cunoscut de copil: obiecte din mediul obișnuit de viață, elemente ale naturii etc.: *apă, masă, creion, soare, ploaie* etc.);
- cuvintele „abstracte” (tip *bucurie, tristețe, viață, frumusețe* etc.) sunt valorificate mai rar sau chiar deloc de către copil, mai ales la începutul perioadei preșcolare<sup>69</sup>;
- pot fi actualizate de către copii și forme neologice, populare, regionale, argotice chiar, în funcție de influențele de mediu;
- sunt favorizate anumite împrumuturi din alte limbi, în condițiile în care copiii sunt atrași de formele inedite ale unităților lexicale respective: (*oops, ok, hello, merci* etc.);
- se remarcă preferința copiilor pentru semele [+ concret], [+ individualizant] atât în cazul cuvintelor polisemantice (*culoare „creion colorat, acuarele”*), cât și în condițiile construirii de metafore, comparații, epitete (*„cărbunele este ca întunericul din pivniță când este noapte”, „și când plouă, norul se face așa, ca o apă limpede, se așterne pe tot cerul”*<sup>70</sup>);
- se creează cuvinte noi prin analogie cu formele deja existente în limbă (de exemplu, *„mopez”* – de la *mop*, *„a da cu mopul”*, *„mă tincturezi”* – de la *tinctură*, *„a pune tinctură pe rană”* etc.);
- se revalorizează (prin substituiri, licențe, dezvoltări semantice etc.) forme existente deja în vocabularului copiilor (*„vântul [...] face crengile să facă vvv [gest] și pomii se clatină, se macină crengile...”*<sup>71</sup>);

<sup>69</sup> Vezi exemplele prin care Slama-Cazacu 1999: 297 ilustrează aceste aspecte – cuvinte/perifraze prin care copiii înlocuiesc termenii abstracți comuni: *„După ce se ia soarele [= apune], e rece afară”, „că te-ai întristat înseamnă că ți-ai făcut de gând”, „când mori, când închizi ochii și nu mai respiri...toată viața ta nu mai respiri, nu te mai miști”* – acestea putându-se constitui (în opinia noastră) într-un alt tip de expresivitate, caracteristic stilului vorbirii copilului (în condițiile în care se acceptă existența acestui stil, alegerea pe care o implică verbalizarea de tipul celui exemplificat *supra* presupune valorificarea – într-o manieră originală, condiționată/contextualizată de achizițiile de care copilul dispune deja la nivel lexical-semantic – a vocabularului activ al preșcolarului).

<sup>70</sup> Exemple preluate din Slama-Cazacu 1999: 297.

<sup>71</sup> Slama-Cazacu 1999: 298.



☑ *la nivel gramatical*

- gândirea concretă, analitică, asociată planului afectiv se constituie în premisă a utilizării preponderente a timpului prezent (uneori, în povestire, și a imperfectului), a structurilor în bloc<sup>72</sup>, a construcțiilor simple, în general, coordonate, a exprimării eliptice, respectiv a repetițiilor ca modalitate de potențare a valențelor persuasive ale mesajului („*stă departe, departe...*”);
- se constată dificultăți în realizarea concordanței timpurilor, în utilizarea formelor de genitiv-dativ ale substantivelor și substitutelor acestora, a anumitor forme de plural, respectiv de feminin etc.;
- la nivelul frazei, sunt actualizate propoziții/fraze scurte și este valorificată coordonarea simplă copulativă (prin *și*), cu rara utilizare a subordonării (în fraze scurte) – forme de manifestare a „succesiunii prin fragmente”<sup>73</sup>, a viziunii fragmentare pe care o au preșcolarii, în general;

☞ *în plan extralingvistic:*

- ☑ pe lângă mimica expresivă, se remarcă valorificarea gesturilor substitutive (prin care copilul descrie ceea ce nu numește: de exemplu, o acțiune, o stare etc.: „*vântul* [+ gest: mișcarea crengilor]”), afective (exteriorizare a unor trăiri, stări de spirit – de exemplu, îmbrățișarea mamei, a unei jucării, aruncarea unui obiect etc.), respectiv indicative (cel mai frecvent asociate deicticelor verbale: „*aici* [+ gest de indicare cu degetul]”, „*băiatul acela* [+ gest de indicare cu degetul]” etc.).

În ceea ce privește **limbajul – desen** (ca formă de manifestare a copilului, ca mijloc de comunicare și de autocomunicare, de relaționare cu sine, cu ceilalți și cu lumea etc.), conform opiniei lui G. Luquet<sup>74</sup>, „desenul copilului este până la vreo 8-9 ani esențialmente realist ca intenție, dar subiectul începe prin a desena ceea ce *știe* despre un personaj sau despre un obiect, înainte de a exprima grafic ceea ce *vede*”, realismul desenului trecând prin diferite faze:

---

<sup>72</sup> „Blocurile sintagmatice” (structuri în cadrul cărora copilul nu discriminează), caracteristice antepreșcolarului, se păstrează – într-o anumită măsură – și la preșcolari: vezi exemple de tipul „*punguța cu doi bani era plină de galbeni*”, „*un trei iezi cucuieți mic*” (Slama-Cazacu 1999: 291) etc., dificultățile fiind cel mai frecvent generate de distingerea prepozițiilor, a conjuncțiilor din lanțurile sintagmatice. A se vedea, în acest sens, și exemple din folclorul copiilor.

<sup>73</sup> Slama-Cazacu 1999: 294.

<sup>74</sup> Apud Piaget-Inhelder 1966: 55.



### *Etapa preșcolarității – premise psihopedagogice*

- ✎ „realism fortuit” – așa-numita „fază a mâzgăliturilor” (2-3 ani: se realizează jocuri-exerciții grafice);
- ✎ „realism neizbutit/eșuat” – „starea de incapacitate sintetică” (3-4 ani: copilul nu este atent și nu manifestă îndemânare manuală);
- ✎ „realism intelectual” – „stadiul desenului ideo-plastic” (5-6 ani: copilul reflectă în desen, într-o manieră aglutinată, ceea ce vede/știe);
- ✎ „realism vizual” – la 7-8 ani apar „intuiții proiective” în desenele copilului, iar la 8-9 ani perspectiva vizuală este una particulară<sup>75</sup>.

Primului stadiu (nivelul 1, al „mâzgăliturii”), Osterrieth (1976) îi adaugă alte trei niveluri, dintre care doar cel de-al doilea este avut în vedere în capitolul de față: stadiul schematismului (3-9 ani)<sup>76</sup>, când copilul își construiește un fel de „vocabular grafic”, își creează anumite „structuri grafice” – scheme (Osterrieth) sau ideograme (Lurçat<sup>77</sup>).

Aceste elemente se constituie, de altfel, în alternative ale exprimării copiilor preșcolari ca emițători de mesaje (scriind/desenând scrisori adresate lui Moș Crăciun, felicitări pentru mama, invitații la serbările din grădiniță), dar și ca receptori ai acestora (feed-back-ul oferit, prin desen, la lectura educatoarei, la o activitate de convorbire, la una de observare etc.).

### **Trimiteri bibliografice**

- 📖 Baude, Jean-Michel, *Pédagogie générale et relations humaines*, Paris, Librairie Vuibert, 2002
- 📖 Bócsa, Éva, *Psihologia vârstelor*, Petroșani, Editura Edyro Press, 2003
- 📖 Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967
- 📖 Claparède, Ed., *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*, Huitième édition augmentée d'une préface complémentaire, Genève, Librairie Kundig, 1920
- 📖 Jurcău, Nicolae; Megieșan, Gabriela Maria, *Psihologie generală și a dezvoltării*, Cluj-Napoca, Editura U. T. Pres, 2001

<sup>75</sup> Apud Piaget-Inhelder 1966: 55-56; Preda-Preda 2002: 48; Schaffer 2005: 237-238.

<sup>76</sup> Acesta fiind urmat de stadiul realismului convențional (9-13 ani) și de cel asociat perioadei adolescenței.

<sup>77</sup> Apud Preda-Preda 2002: 49.



ANGELICA HOBJILĂ

- 📖 Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorîțeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- 📖 Miller, George A., *Langage et communication*, Traduit de l'anglais par Colette Thomas, Paris, Presses Universitaires de France, 1956
- 📖 Moale, Aurica, *Conținuturi și strategii didactice realizate în grădiniță, la grupa mare în activitățile de educare a limbajului, cunoașterea mediului și activități matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- 📖 Osterrieth, Paul A., *Introducere în psihologia copilului*, Traducere de Constantin Urmă, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
- 📖 Popenici, Ștefan, *Pedagogia alternativă: imaginarul educațional*, Prefață de Cezar Bîrzea, Iași, Polirom, 2001
- 📖 Piaget, Jean, *Construirea realului la copil*, Traducere de Dan Răutu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
- 📖 Piaget, Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1924
- 📖 Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1923
- 📖 Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel, *Psihologia copilului*, Ediția a treia, Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- 📖 Preda, Rodica; Preda, Vasile, *Evoluția limbajului grafic infantil*, în *Revista Învățământul preșcolar. Educația în anul 2000*, nr. 3-4, București, 2002
- 📖 Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- 📖 Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All Educational, 1999
- 📖 Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor (ciclurile vieții)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981
- 📖 Wallon, Henri, *Evoluția psihologică a copilului*, Traducere de Victoria C. Petrescu și Elvira Balmuș, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975



### Capitolul 3

## **Didactica activităților de educare a limbajului – concepte operaționale, direcții de abordare**

### **3.1. Despre o didactică a preșcolarității**

În condițiile politicii educaționale actuale, **învățământul preșcolar** se constituie (încă) în primul nivel organizat, sistematic, instituționalizat, generalizat al demersului instructiv-educativ, deschis copiilor cu vârsta între 3 și 6-7 ani, reprezentând, în același timp, primul cadru de realizare a socializării subiecților (cu excepția situațiilor, deocamdată<sup>78</sup> incomparabil mai reduse ca număr și ca relevanță, de frecventare de către copii a anumitor instituții înainte de împlinirea vârstei de 3 ani).

Caracterul sistematic al organizării demersului în etapa preșcolarității este dat de proiectarea și realizarea în grădiniță a mai multor tipuri de activități (asociate în programul zilnic în pondere diferită, de la caz la caz, pornind însă de la un modul constant, în funcție și de tipul de grădiniță: cu program normal, cu program prelungit): activități comune – AC, activități alese/la alegerea copiilor – AA, activități recreative și de relaxare – ARR, activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale – ADEAI, activități recuperatorii – AR, activități opționale – AO, extinderi – E; prin acestea se vizează:

---

<sup>78</sup> Formulările temporar limitative sunt motivate de popularizarea intenției de punere în practică a coordonatelor unei „educații timpurii”, vizând două dimensiuni la nivel procesual: „începerea preocupărilor educaționale de la vârstele mici” (educația timpurie este asociată vârstei 0-6/7 ani, așadar include, alături de perioada preșcolarității, și etapele anterioare acesteia), respectiv „implicarea familiei și comunității în educarea copilului mic și preșcolar” – Vrășmaș 1999: 26.



- ☞ socializarea<sup>79</sup> preșcolarilor (atribut esențial al nivelului I – 3-5 ani – al etapei preșcolarității);
- ☞ adaptarea copiilor la normele colectivului/grupului, pe de o parte, respectiv la cele ale desfășurării anumitor tipuri de activități, incluse într-un sistem organizat în conformitate cu anumite principii, prin raportare la anumite coordonate de ordin spațial (grădinița, sala de grupă, centrele de interes/„colțurile” etc.), temporal (orarul grupei), personal, interpersonal (ceilalți copii din grupă, educatoarea/educatorul, alte persoane) etc. ale situației de comunicare didactică;
- ☞ dezvoltarea normală, fizică și psihică, în ritm propriu, a copiilor;
- ☞ satisfacerea „nevoilor interioare” ale copiilor preșcolari: nevoia de mișcare, de relaxare, curiozitatea;
- ☞ ancorarea copilului în joc – activitate fundamentală;
- ☞ realizarea de achiziții cognitive;
- ☞ formarea unor deprinderi de comportare civilizată;
- ☞ formarea conștiinței de sine;
- ☞ valorificarea/actualizarea și dezvoltarea capacității de a comunica verbal, nonverbal și paraverbal;
- ☞ formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, familiarizarea cu anumite tehnici ale acesteia;
- ☞ formarea unor deprinderi motrice;
- ☞ optimizarea – prin deschidere – a universului cognitiv și afectiv<sup>80</sup> al copilului preșcolar – stimularea memoriei, imaginației, atenției, coordonatelor limbajului etc.;
- ☞ pregătirea copilului pentru accederea la etapa ulterioară: nivelul învățământului primar (coordonată preponderentă în cadrul nivelului II – 5-6/7 ani – al etapei preșcolarității).

Prin prisma acestei ultime perspective vizate, ca modalitate de anticipare/prefigurare, la nivelul obiectivelor, al conținuturilor, al formelor de organizare a activității, al metodelor valorificate etc., a etapei micii școlarități, preșcolaritatea se constituie într-o formă particulară de raportare – prin intermediul jocului, ca activitate fundamentală – la particularitățile de vârstă și individuale ale preșcolarilor, într-o demers gradual, de la jocul cu/legat de obiecte (la 3 ani), la cel cu subiect și cu rol, respectiv la jocul cu reguli etc.,

---

<sup>79</sup> Vezi, în acest sens, socializarea prin limbaj, în condițiile în care „adultul gândește social chiar și când este singur, iar copilul până la 7 ani gândește și vorbește de manieră egocentrică și atunci când este în societate” [trad. ns.] (Piaget 1923: 56).

<sup>80</sup> Pentru exemple, vezi Mitu-Antonovici 2005: 8.



creând astfel puntea către ceea ce va presupune, în ciclul primar (și ulterior), învățarea ca activitate fundamentală.

Conceptele-cheie ale unei didactici a preșcolarității sunt, astfel:

- ☒ comunicare;
- ☒ socializare – relaționare, cooperare<sup>81</sup>, adaptare;
- ☒ conștiință de sine;
- ☒ instrumente – alfabetizare<sup>82</sup> – pre-școlaritate,

subsumate **ideii de descoperire a noului de către copii** și raportate la ceea ce presupune proiectarea, organizarea și realizarea unui demers instructiv-educativ optim:

- ☞ stabilirea finalităților vizate;
- ☞ raportarea la documentele școlare – date, completate, respectiv create de către educatoare/educator (vezi Figura 1);
- ☞ selecția conținuturilor (cu atât mai mult cu cât, pentru etapa preșcolarității, acestea nu sunt prevăzute în programă ca în cazul celorlalte cicluri de învățământ);
- ☞ alegerea modalității de abordare a unei anumite unități de conținut (ancorată într-o temă/subtemă – de unde și ideea de proiectare de la general la particular, cu posibilitatea de adaptare a anumitor elemente în funcție de valențele contextuale ale derulării activității instructiv-educative), a strategiei didactice optime – metode și procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, resurse (umane, temporale) puse în valoare etc.;
- ☞ stabilirea manierei/formei de realizare a evaluării etc.

Vezi, în acest sens, Figura 1 – ca modalitate de schematizare a reperelor considerate esențiale ca premise ale delimitării unei didactici a preșcolarității în contextul educațional actual.

<sup>81</sup> „Educația în slujba vieții” este, în această concepție, opusul „educației dominației” (Rosenberg 2005: 22).

<sup>82</sup> Conceptul de *alfabetizare* include, într-o posibilă accepțiune, capacitatea de a citi și de a scrie, implicând trei componente: adaptarea, puterea și starea de grație – Liliana Tolchinski, apud Dumitrana II 1999: 9.



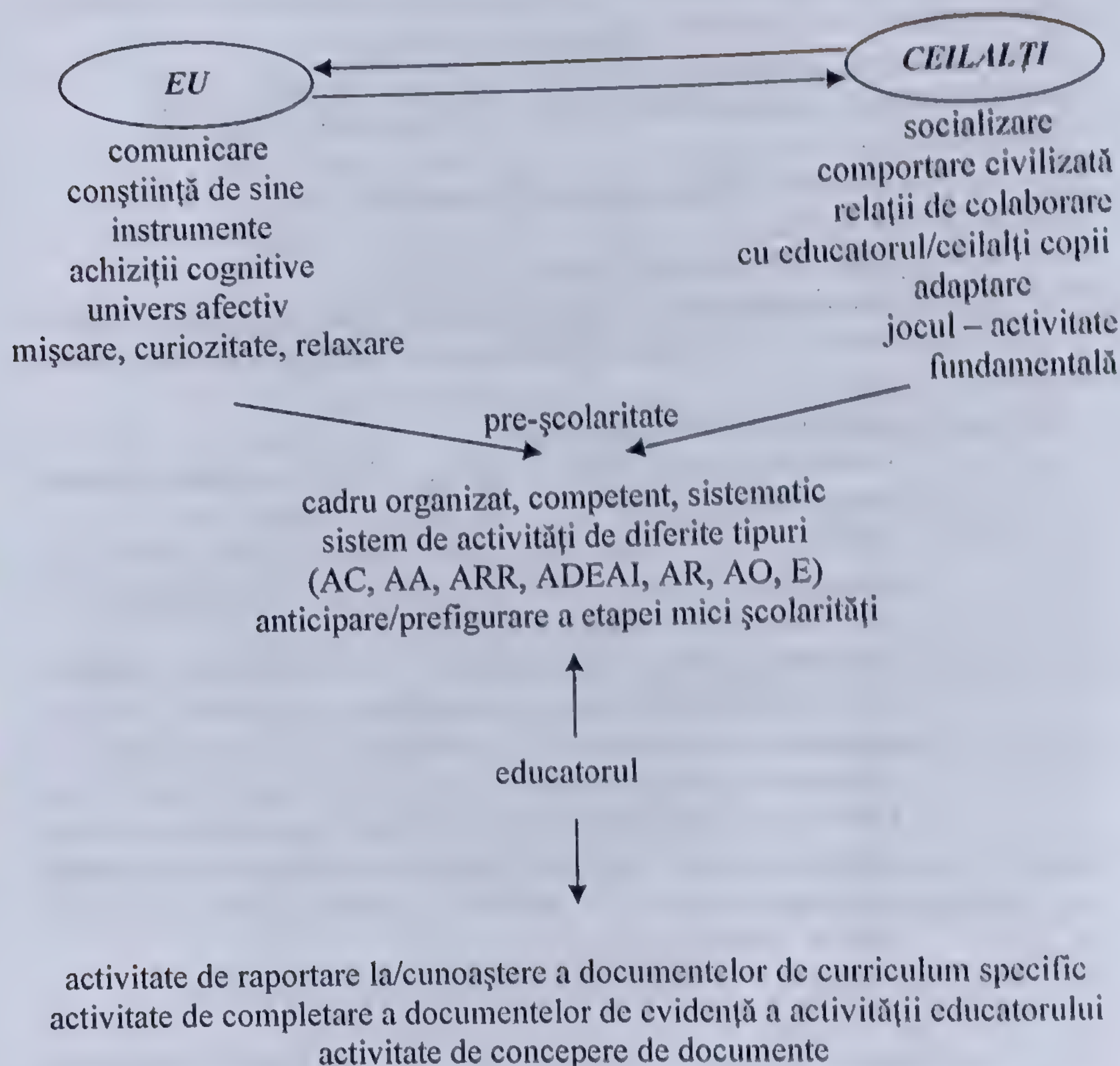


Figura 1

### 3.2. Didactica activităților de educare a limbajului – concept, terminologie

**3.2.1. Obiectul didacticii activităților de educare a limbajului** se constituie într-o coroborare a perspectivelor teoretică și aplicativă atât din punctul de vedere al reperelor psihopedagogice necesare în construirea oricărui demers de tip instructiv-educativ, cât și din cel al conținuturilor vizate (cu trimitere la domeniul limbii române, al literaturii pentru copii, respectiv la



domeniul supraordonat al comunicării) și al modalităților de abordare a acestora în etapa preșcolarității.

**Didactica activităților de educare a limbajului** presupune, așadar, valorificarea unor elemente de *teorie a comunicării* (vezi, în acest sens, diferitele perspective asupra comunicării ilustrate *supra*, în capitolul 1: comunicarea-relație, comunicarea subiectivitate-intersubiectivitate/contextualizare, comunicarea-interacțiune/normă, comunicarea-proces), de *teorie a limbii* (cu particularizare pentru elementele de construcție a comunicării incluse în sistemul limbii române) și de *teorie literară* (ancorate în universul literaturii pentru copii), precum și anumite coordonate subsumate *psihologiei* (particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor aparținând „cele de-a doua copilării” – vezi capitolul 2) și *pedagogiei*<sup>83</sup> (principii, particularități/componente ale procesului de predare-învățare-evaluare etc.), aceste cinci direcții justificându-și actualizarea în contextul dezideratului de derulare/realizare practică în condiții optime a activităților de educare a limbajului în grădiniță.

Într-un demers de la general la particular, de individualizare a didacticii activităților de educare a limbajului în cadrul sistemului disciplinelor de tip „pedagogic”, „educațional”, „aplicativ”, se delimitează două perspective de abordare: pe de o parte, didactica activităților de educare a limbajului văzută prin prisma raportării la valențele pedagogiei preșcolare și, pe de altă parte, aceeași disciplină asociată teoriei educației și didacticii<sup>84</sup>, în general, și didacticilor aplicate, în special.

Într-o primă direcție a analizei, tabloul general al științelor educației (după Mialaret<sup>85</sup>) prevede o tripartiție la nivelul acestora:

- ✍ științe care studiază condițiile generale și locale ale instituției școlare;
- ✍ științe care studiază situațiile și faptele educației;
- ✍ științe consacrate reflecției și evoluției,

<sup>83</sup> Vezi, pentru prezentarea raportului *psihologie – pedagogie/istoria pedagogiei – didactică – metodică*, Parfene 1999: 9-14.

<sup>84</sup> În diacronie, didactica reflectă tendințe diferite de raportare la predare (în etapa tradițională, de tip magistrocentrist – secolele al XVII-lea – al XIX-lea), la predare-învățare (în etapa modernă – sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea), respectiv la predare-învățare-evaluare (în etapa postmodernă – reperată din a doua jumătate a secolului al XX-lea) – vezi Ezechil 2003: 8. Precizăm, de asemenea, că în literatura de specialitate există și teoreticieni care prezintă didactica nu ca pe o disciplină distinctă sau asociată unei anumite discipline, ci ca pe o modalitate de raportare la procesele predării și învățării, de analiză a acestora (vezi, de exemplu, Lacombe, apud Ezechil 2003: 10).

<sup>85</sup> G. Mialaret, apud Momanu 2002: 20-21.



în cel de-al doilea plan situându-se (alături de științele care studiază condițiile imediate ale actului educativ, de știința metodelor și tehnicilor de predare și de știința evaluării) și didacticile speciale ale diferitelor discipline – așadar, și didactica activităților de educare a limbajului.

În al doilea rând, pedagogia preșcolară<sup>86</sup>, ca punct de reper pentru didactica activităților de educare a limbajului (vezi și 3.1., repere în delimitarea unei didacticii a preșcolarității), are în vedere:

- ☞ „studierea activității și comportamentului educatorului ca agent al acțiunii educaționale (personalitatea, pregătirea, aptitudinile, deprinderile acestuia);
- ☞ studierea strategiilor didactice, mijloacelor de predare-învățare, formelor de organizare a procesului de învățământ, a relației educator – educat;
- ☞ investigarea activității și comportamentului copiilor în activitatea de învățare;
- ☞ studierea componentelor sistemului de învățământ, a eficienței lor pedagogice și a relațiilor dintre ele”.

Cadrul general fiind conturat, locul pe care-l ocupă **didactica activităților de educare a limbajului** este reflectat, pe de o parte, în asociere cu cele două direcții prezentate *supra* și, pe de altă parte, prin încadrarea în microsistemul didacticilor aplicate subsumate didacticii preșcolarității (alături de didactica activităților matematice, didactica activităților de educație muzicală/plastică/fizică etc.), cu precizarea că avem în vedere, ca premise de diferențiere a disciplinei, raportarea elementelor teoretico-aplicative (de ordin științific, respectiv psihopedagogic) la coordonatele limbajului (intern și extern) și la conceptele cheie prezentate anterior – vezi Figura 2.

**3.2.2. Terminologia** valorificată în literatura de specialitate pentru disciplina avută în vedere în lucrarea de față cuprinde sintagme precum:

- ✎ *metodica activităților de educare a limbajului;*
- ✎ *didactica activităților de educare a limbajului;*
- ✎ *metodologia specială<sup>87</sup> a activităților de educare a limbajului.*

<sup>86</sup> Prezentată ca ramură a pedagogiei, alături de pedagogia învățământului primar/preuniversitar/superior și de pedagogia educației continue sau a educației adulților – după criteriul nivelurilor învățământului – Văideanu 1998: 33-34.

<sup>87</sup> „*Metodologia didactică (a Instruirii)* studiază natura și funcțiile metodelor de învățământ, clasificarea lor, precum și relația cu celelalte componente ale procesului de învățământ. Pentru un obiect de învățământ se utilizează termenul *metodologie specială*



*Didactica activităților de educare a limbajului...*

În condițiile în care *metodologia* trimite, prin însăși etimologia termenului, către o „știință a metodelor”, caracterul „*special*” asociind această perspectivă cu activitățile de educare a limbajului, fără însă a implica (într-o astfel de interpretare a termenului) și celelalte coordonate ale demersului instructiv-educativ, considerăm mai convenabilă (și în contextul lucrării de față) sintagma **didactica (metodica) activităților de educare a limbajului**.

Aceasta corespunde unei discipline care se constituie într-o componentă a sistemului științelor pedagogice (aplicative), având ca obiect studierea organizării și desfășurării procesului de învățământ asociat educării limbajului (cu toate fațetele/ implicațiile sale) în etapa preșcolarității.

---

sau *metodică*. Aceasta semnifică aplicarea calendaristică a metodelor folosite în cadrul unei discipline în vederea asimilării unui anumit conținut.” – Bulc 2005: 5.



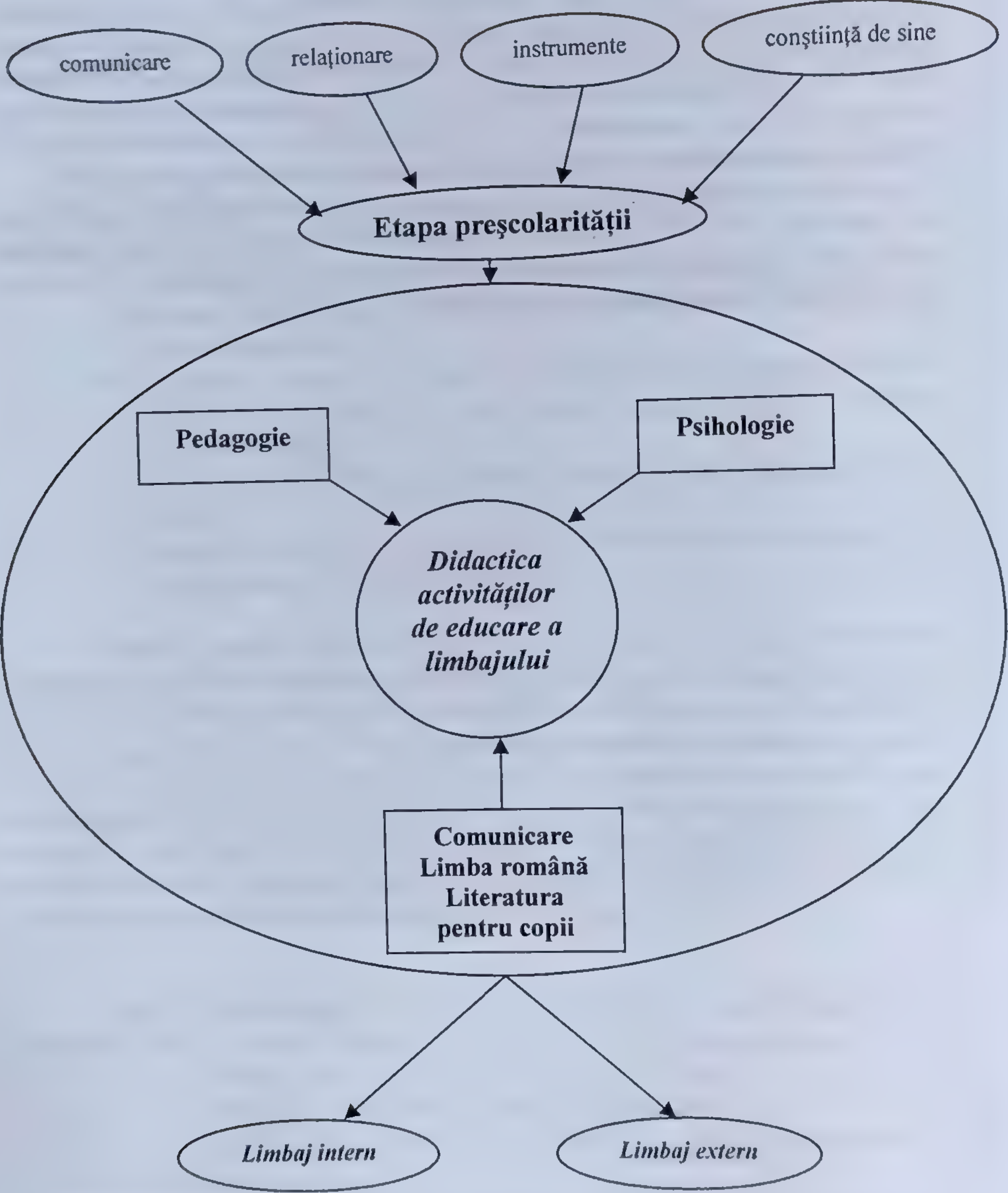


Figura 2



### **3.3. Didactica preșcolarității – didactica activităților de educare a limbajului: direcții de abordare**

Considerând didactica activităților de educare a limbajului drept o componentă a unui continuum care include și celelalte aspecte ale formării și dezvoltării copiilor preșcolari, acest subcapitol vizează prezentarea modalităților de raportare (prin cunoaștere, respectiv completare) a educatoarei/educatorului la diferitele tipuri de documente caracteristice nivelului avut în vedere, precum și a celor de realizare de „documente”, cu particularizare, într-o anumită măsură, pentru educarea limbajului în grădiniță. Perspectiva este, așadar, una tridimensională, fiind reflectată schematic anterior în Figura 1.

#### **3.3.1. Activitatea de raportare la/cunoaștere a documentelor de curriculum specific vizează:**

- ✓ planul de învățământ;
- ✓ metodologia de aplicare a planului pentru învățământul preșcolar;
- ✓ programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii;
- ✓ ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preșcolar;
- ✓ scrisori metodice pentru aplicarea programei instructiv-educative în grădinița de copii;
- ✓ normativ de dotare minimală pentru învățământul preșcolar.

(a) *Planul de învățământ* – prezintă categoria de activitate și numărul de activități propus pentru fiecare nivel de vârstă; de exemplu, pentru activitățile comune de educare a limbajului, sunt prevăzute o activitate (din totalul de 7) la nivelul I (3-5 ani) și două activități (din totalul de 10) la nivelul II (5-7 ani); sunt avute în vedere, de asemenea, numărul (eventual, minim/maxim) al celorlalte tipuri de activități desfășurate în grădinița cu program normal, respectiv prelungit<sup>88</sup>, precum și numărul minim/maxim de activități pe săptămână.

(b) *Metodologia de aplicare a planului pentru învățământul preșcolar*<sup>89</sup> – cuprinde precizări referitoare la:

- ☞ nivelul I (3-5 ani) și nivelul II (5-7 ani), corespunzând celor două trepte ale perioadei preșcolarității;
  - ☑ treapta socializării;

<sup>88</sup> Vezi Planurile de învățământ pentru grădinițele cu program normal prelungit – Programa 2005: 7-8 și Propunerile de activități opționale (Programa 2005: 9).

<sup>89</sup> Prezentare după Programa 2005: 10-13.



- ☑ treapta pregătirii pentru școală;
- ☞ organizarea activităților la grupa combinată prin valorificarea diferențierii menționate *supra* (copii de nivelul I + copii de nivelul II, de exemplu, de grupă mică și mare/mijlocie și pregătitoare, în măsura în care contextul personal permite acest lucru);
- ☞ plasarea inițială în orar a activităților comune și ulterior a altor tipuri de activități, cu încadrare în limitele (numărul minim și numărul maxim de activități) impuse prin planul de învățământ;
- ☞ raportarea la programul grădiniței – cu program normal, prelungit, săptămânal;
- ☞ raportarea (în organizarea activităților) la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, la nivelul grupei, precum și la obiectivele vizate, conținuturile avute în vedere, modalitatea de lucru aleasă etc.:
  - ☑ 15-20 de minute – copii de 3-5 ani;
  - ☑ 30-35 de minute – copii de 5-7 ani;
  - ☑ 40-45 de minute – copii de 6-7 ani – grupa pregătitoare;
- ☞ realizarea/facilitarea prin joc – activitatea fundamentală – atât a socializării, cât și a pregătirii copiilor pentru etapa școlarității;
- ☞ decizia privind opționalele și propunerile de extinderi – luată prin coroborarea opiniilor educatorului, părinților copiilor, Consiliului de administrație al instituției de învățământ preșcolar;
- ☞ prevederea a 5 ore zilnic (25 de ore săptămânal)/tură pentru activitatea didactică a educatoarei/educatorului;
- ☞ anumite delimitări conceptuale și terminologice: activitatea comună, activitatea aleasă, activitatea opțională, extinderea (cu precizarea unor aspecte privind propunerea, selecția, organizarea, elaborarea programei, aprobarea/avizarea acesteia) etc.

**(c) Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii**

Pentru Educarea limbajului, s-a valorificat o perspectivă bidimensională:

- ✓ educarea comunicării orale (centrată, în principiu, pe receptare, exprimare și expresivitate a mesajelor orale);
  - ✓ educarea comunicării scrise (citire/seriere),
- programa reflectând obiectivele cadru, obiectivele de referință și exemple de comportamente.

Vezi, de exemplu<sup>90</sup>, în tabelul de mai jos, dispunerea generală a acestor elemente în schema bilaterală a comunicării (orale/scrise), cu precizarea că spațiilor necompletate le corespund obiective de referință, respectiv exemple de comportamente neactualizate aici:

---

<sup>90</sup> Programa 2005; 35-45.



Educarea comunicării orale		
Obiectiv cadru	Obiectiv de referință	Exemple de comportamente
Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale	Să participe la activitățile de grup, inclusiv la activitățile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât și în calitate de auditor	Să ia parte la discuții în mici grupuri informale
		Să discute cu colegii și cu educatoarea
		Să întrebe și să răspundă la întrebări
		Să utilizeze corect salutarile
		Să știe să facă prezentări și să se prezinte
		Să ia parte la jocurile de grup
		Să ia parte la activitățile de învățare în grup, să sugereze ce este de făcut mai departe într-un joc, o activitate, continuând secvențe de acțiuni
Educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic <sup>91</sup>	Să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect	Să pronunțe (relativ) corect sunetele limbii române
		Să recunoască și să numească sunetul inițial din cuvântul pronunțat oral
		Să recunoască și să numească sunetul final din cuvântul pronunțat oral
		Să recunoască și să numească sunetele din interiorul cuvântului pronunțat oral
Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral	Să recepteze un text care i se citește ori i se povestește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia	Să rețină expresii ritmate și rimate, să recite poezii cu respectarea intonației, ritmului, pauzei, în concordanță cu mesajul transmis

<sup>91</sup> Semnalăm, în acest context, inconsevența în formularea acestui obiectiv cadru, în condițiile în care nivelul morfologic al limbii române nu este avut în vedere/numit.



		Să utilizeze calitățile expresive ale limbajului oral și ale celui corporal în transmiterea unor idei, sentimente
		Să realizeze mini-dramatizări sau jocuri de rol pornind de la textul unei povestiri sau poezii, utilizând vorbirea dialogată, nuanțarea vocii, intonația, cu sprijinul educatorului și folosind indicațiile sugerate de text
<b>Educarea comunicării scrise</b>		
<i>Obiectiv cadru</i>	<i>Obiectiv de referință</i>	<i>Exemple de comportamente</i>
<b>Dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris</b>	Să recunoască existența scrisului oriunde îl întâlnește	Să înțeleagă diferența dintre imagine (desen) și scris
		Să indice (să arate unde este) scrisul în cărți, reviste, ziare, filme etc.
		Să indice scrisul din mediul înconjurător (nume de străzi, indicatoare, plăcuțe cu numere de mașini, firme, nume de produse etc.)
	Să găsească ideea unui text, urmărind indiciile oferite de imagini	Să facă legătura între cuvintele pronunțate oral și imaginile la care acestea se referă
		Să lege cuvântul oral de imagine și de cuvântul scris alăturat, înțelegând că acestea sunt nume
		Să asculte materialele citite simultan cu urmărirea imaginilor, pentru a găsi răspunsurile cerute



	Să manifeste interes pentru citit	Să știe cum să manipuleze o carte [...]

etc.

(d) *Ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preșcolar* conține informații privitoare la anumite aspecte considerate definitorii pentru realitatea educațional-comunicațională, socio-culturală în care programa în uz își găsește valorificare:

- ✍ date privind învățământul preșcolar în contextul politicii educației în România<sup>92</sup> (cu trimitere la articole de lege):
  - finalități (ideal educațional, finalități pe cicluri etc.);
  - grupele prevăzute: mică, mijlocie, mare, pregătitoare;
- ✍ anumite cerințe cărora unitățile de învățământ preșcolar trebuie să le atribuie realități corespondente:
  - armonizarea „politicii educaționale cu cerințele și nevoile comunității locale”;
  - raportarea la contextul social, politic, individual etc.;
  - nu încadrarea în etape prestabilite, ci adaptarea activităților la ritmul individual de dezvoltare al fiecărui copil;
  - flexibilitate și creativitate, individualizare în fiecare situație de comunicare didactică<sup>93</sup>;
- ✍ principii și criterii generatoare ale (noii) programe<sup>94</sup> pentru învățământul preșcolar:
  - „principiul descentralizării și flexibilității actului didactic;
  - principiul egalizării șanselor educaționale;
  - principiul eficienței”;
    - criterii psihologice;
    - criterii pedagogice;
    - criterii sociale<sup>95</sup>;

<sup>92</sup> Programa 2005: 19-20.

<sup>93</sup> Programa 2005: 21-22.

<sup>94</sup> Pentru referiri la „reforma în noua programă”, vezi și Preda 1999: 17-19.

<sup>95</sup> Programa 2005: 22.



- ✍ diferențierea programei formale (planul de învățământ, exemple de conținuturi pentru activități, materiale auxiliare) de programa informală (activități extracurriculare);
- ✍ referiri la conținutul programei; trimiteri către a treia alfabetizare – prin computer, mass-media etc.; sugestii de valorificare a „colțurilor” sălii pentru diferite tipuri de activități; precizări de ordin gradual: în primul rând se are în vedere ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil, apoi vârsta acestuia; ideea atingerii finalităților la ieșirea din sistem, dintr-un anumit ciclu de școlaritate, educatorul fiind cel care alege conținuturile și strategiile de abordare a acestora<sup>96</sup>;
- ✍ perspective asupra evaluării:
  - primele două săptămâni – culegerea de date (privind dezvoltarea psiho-fizică, nivelul de cunoștințe și deprinderi etc.) despre copiii grupei cu care se va lucra, prin observarea acestora, discuții cu părinții etc.;
  - evaluarea continuă (fără perioade prestabilite, impuse) a cunoștințelor și deprinderilor copiilor;
  - ultimele două săptămâni ale anului școlar/ale ciclului de învățământ – evaluarea copiilor în vederea proiectării activității ulterioare, respectiv a marcării trecerii către etapa micii școlarități, prin completarea fișelor individuale ale copiilor<sup>97</sup>;
- ✍ trimiteri către o serie de auxiliare didactice<sup>98</sup> etc.

*(e) Scrisori metodice pentru aplicarea programei instructiv-educative în grădinița de copii – vezi, de exemplu, Organizarea programului zilnic; Evoluția limbajului la copilul preșcolar, cale spre integrarea școlară; Acces, echitate, calitate în învățământul preșcolar românesc; Cerințe în organizarea spațiului educațional etc.*

*(f) Normativul de dotare minimală pentru învățământul preșcolar include, pentru Educarea limbajului:*

- mijloace audiovizuale (casete audio și CD-uri cu antologii tematice din literatura română și universală pentru copii; videocasete/DVD-uri cu filme didactice pentru diferitele mijloace de realizare a activităților de educare a limbajului – memorizare, lectura după imagini, convorbire, povestire etc.; casete audio pentru activitățile recuperatorii);

<sup>96</sup> Programa 2005: 24-30.

<sup>97</sup> Programa 2005: 30-31.

<sup>98</sup> Programa 2005: 31.



- modele (tablă magnetică cu litere pentru educatoare/pentru copil), material grafic (alfabetul în imagini pentru educatoare/pentru copil; planșe pentru dezvoltarea capacității de exprimare verbală: planșe pentru povestiri și memorizări, lecturi după imagini etc.; planșe cu elemente detașabile; portrete ale unor scriitori; cărți, culegeri, dicționare ilustrate, albume);
- jocuri didactice (jocuri pentru îmbunătățirea capacității de a transmite și recepta mesaje orale; jocuri al căror conținut este utilizat ca element de construcție a comunicării; jocuri pentru îmbunătățirea exprimării verbale corecte din punct de vedere lexical și sintactic; jocuri pentru dezvoltarea creativității și a expresivității limbajului oral; truse cu accesorii și costume pentru jocuri de creație, dramatizări; jucării educaționale adecvate nivelului de vârstă, jocuri de masă, puzzle etc.; măști și păpuși pentru mânuit<sup>99</sup>).

### **3.3.2. Activitatea de *completare* a documentelor de evidență a activității educatorului:**

- ☞ catalogul grupei;
- ☞ caietul de evidență a prezenței și a activității educatorului (planificarea/proiectarea calendaristică și cea tematică);
- ☞ fișa psiho-pedagogică a copilului;

#### **(a) *Catalogul grupei* cuprinde:**

- ✎ date despre copil: nume, prenume; data nașterii; adresă; telefon;
- ✎ semestrul;
- ✎ tipul de evaluare (inițială, pe parcurs, finală);
- ✎ activitățile: cunoașterea mediului, activitate matematică, educarea limbajului, educație pentru societate, educație muzicală, educație plastică, activitate practică, educație fizică;
- ✎ concluzii – evaluare descriptivă,

cărora li se pot adăuga alte elemente considerate de către cadrul didactic relevante, utile în optimizarea valențelor individualizante ale demersului instructiv-educativ.

---

<sup>99</sup> *Normativ 2006.*



(b) *Caietul de evidență a prezenței și a activității educatoarei (planificarea calendaristică și planificarea tematică)* se impune a fi completat integral, avându-se în vedere:

- ✍ subsumarea tuturor activităților dintr-o săptămână temei/subtemei alese/proiectate și coroborarea reală a activităților unei săptămâni atât pe orizontală, cât și pe verticală;
- ✍ stabilirea optimă/clară/adekvată a obiectivelor activităților;
- ✍ completarea tuturor tipurilor de activități propuse spre derulare;
- ✍ completarea schemei orare în conformitate cu prevederile planului de învățământ, cu nivelul grupei și tipul de grădiniță;
- ✍ marcarea corespondenței conținuturilor și a formelor de evaluare cu obiectivele/comportamentele stabilite etc.

În condițiile în care această activitate implică nu doar completare, ci și (mai ales) proiectarea propriu-zisă a demersului instructiv-educativ (din această perspectivă componentele vizate corespunzând subcapitolului 3.3.3.), avem în vedere aici doar prezentarea elementelor care alcătuiesc tabelele din Caietul educatoarei, urmând a detalia aspectele menționate în 3.3.3., respectiv în capitolul consacrat proiectării activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar.

Astfel, în Caietul educatoarei<sup>100</sup> sunt trecute:















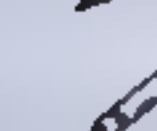
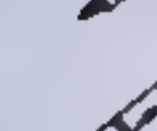
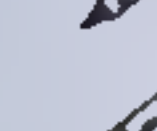

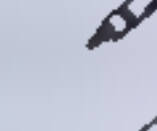


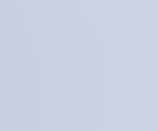
- ☞ *planificarea orientativă a temelor pe săptămâni*: numărul săptămânii, tema și subtema (de exemplu, la nivelul I, săptămâna 21, tema *Omul*, subtema *Despre prietenie*);
- ☞ *planificarea calendaristică* cuprinzând tema și subtema și tabelul cu:
  - ziua;
  - data;
  - etapa I – jocuri și activități alese;
  - etapa a II-a: activități comune/activități opționale/extinderi + tema/mijloc de realizare/subiect;
  - etapa a III-a: activități recreative;
  - etapa a IV-a: activități recreative și de relaxare, activități recuperatorii (cu grupuri mici și individuale), activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale;
  - activitatea metodică – pentru tura I și pentru tura a II-a;
  - semnăturile corespunzătoare activităților desfășurate,

---

<sup>100</sup> Vezi, de exemplu, Petrescu-Roman-Necula e.a. 2007.



(c) *Fișa psiho-pedagogică a copilului* presupune acumularea/notarea de informații care caracterizează fiecare copil al grupei într-o schemă având o serie de coordonate constante:

-  nume, prenume;
-  data și locul nașterii;
-  aspecte caracteristice ale mediului familial: părinți, frați, bunici etc.; relații stabilite între membrii familiei; statutul profesional al părinților; timpul alocat de aceștia activităților desfășurate cu copilul/copiii; spațiul locativ; starea materială a familiei etc.;
-  caracteristici ale dezvoltării fizice; mișcările/folosirea corpului;
-  adaptarea la regimul grădiniței;
-  relația copilului cu activitatea desfășurată/cu obiectele, cu spațiul de desfășurare a activității/cu ceilalți/cu sine;
-  activități desfășurate în afara grădiniței (tip Clubul/Palatul copiilor, cursuri particulare, activități sportive etc.);
-  comportamentul în societate – independența față de adult;
-  aspecte specifice privitoare la alimentație, la procesul hrănirii, al îmbrăcării, la igienă;
-  capacitatea de concentrare;
-  caracteristici ale comunicării verbale, nonverbale, paraverbale;
-  limbaj (eventuale tulburări de limbaj);
-  reacțiile emoționale;
-  caracteristici ale jocului copilului;
-  capacitatea de memorare;
-  operații ale gândirii;
-  imaginația;
-  volumul achizițiilor cognitive;
-  înclinații, aptitudini;
-  manifestări caracteriale pozitive/negative;
-  recomandări, observații privind ancorarea copilului în anumite tipuri de activități, prin prisma elementelor observate/notate/sintetizate anterior;
-  concluzii (apt sau nu pentru un anumit tip de activitate, la sfârșitul etapei preșcolarității – pentru școală)<sup>101</sup> etc.,

cărora educatorul le poate adăuga ceea ce consideră reprezentativ pentru caracterizarea unui anumit copil/grup de copii (în condițiile în care se are în vedere și identificarea anumitor similarități/distincții în plan intelectual, comunicativ, acțional, emoțional etc. la nivelul unui grup).

---

<sup>101</sup> După Vrășmaș 1999: 150-158; Tudoran-Sabău-Antal 2004: 91.



### 3.3.3. Activitatea de *concepere* de documente de către educator:

- ☞ orarul grupei;
- ☞ proiectarea anuală;
- ☞ proiectarea semestrială;
- ☞ proiectarea săptămânală;
- ☞ proiectarea activității;
- ☞ proiectarea activităților cu părinții;
- ☞ proiectarea unui sistem de colaborare cu membri/organizații ai/ale comunității;
- ☞ alte proiecte etc.

(a) *Orarul grupei* presupune transpunerea schemei orare (respectând curba de efort) într-un program săptămânal realizabil ca tabel cuprinzând ziua, etapele și activitățile (tabel completat, de altfel, și în Caietul educatoarei) și, pentru sala de grupă, sub forme atractive pentru copii (trenuleț cu zilele săptămânii ca vagoane și activitățile drept compartimente, floare cu petale-zile, soare cu raze, „teatru” cu cei șapte pitici sau cu alte personaje din basmele cunoscute de copii etc.), cu simboluri sugestive pentru profilul fiecărui tip de activitate (o carte cu povești pentru Educarea limbajului, un joc cu cifre pentru Activitățile matematice, o chitară pentru Educația muzicală, o minge și o coardă pentru Educația fizică etc.).

(b) *Programa pentru o activitate opțională* implică precizarea temei opționalului, a duratei acestuia, a publicului-țintă, cu argumentarea inițierii unui astfel de demers, precizarea obiectivelor cadru, a celor de referință și a exemplelor de comportamente, prezentarea conținuturilor propuse spre abordare și a aspectelor care definesc nivelul evaluării.

(c) *Proiectarea activităților extracurriculare* cuprinde:

- activitatea programată;
- locul desfășurării și data/perioada;
- observații (responsabili, invitați, eventuale colaborări, materiale/mijloace necesare etc.).

(d) *Proiectarea activităților cu părinții*, ca și *proiectarea unui sistem de colaborare cu membri/organizații ai/ale comunității* reflectă aceeași structură prezentată *supra*: activitatea programată, coordonatele spațio-temporale ale desfășurării acesteia, respectiv precizări referitoare la resursele umane (responsabili, invitați, colaboratori etc.) și materiale implicate.



(e) *Propunerea/elaborarea altor proiecte* presupune coordonate similare celor actualizate anterior: tema proiectului, durata, grupul-țintă, obiective, activități, rezultate (vezi, în acest sens, și schematizările din *Caietul educatoarei*).

NOTĂ: Delimitările nu au caracter restrictiv, educatorul implicându-se, în principiu, și în conceperea unor documente prezentate anterior în categoria celor de „completat” (cel puțin în „personalizarea” acestora).

Celelalte direcții ale activității de concepere de „documente” de către cadrul didactic reflectând demersul proiectiv al acestuia – prin proiectarea anuală/semestrială/săptămânală, proiectarea activității, vor fi avute în vedere ulterior – vezi capitolul 13 (centrat pe repere în proiectarea activităților de educare a limbajului).

### **Trimiteri bibliografice**

- 📖 Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- 📖 Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- 📖 Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol. 1, *Comunicarea orală*, București, Editura Compania, 1999
- 📖 Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- 📖 MEC, *Normativ de dotare minimală pentru învățământul preșcolar*, București, 2006
- 📖 Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educational, 2005
- 📖 Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Cuvânt înainte de Constantin Cucos, Iași, Polirom, 2002
- 📖 Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, Polirom, 1999
- 📖 Petrescu, Conona; Roman, Loredana; Necula, Gabriela e.a., *Caietul educatoarei*, Pitești, Editura Diana, 2007
- 📖 Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Nestlé S.A., 1923
- 📖 Preda, Viorica, *Copilul și grădinița*, București, Compania, 1999
- 📖 \*\*\*, *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. Legislație și documente reglatoare*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, București, 2005



ANGELICA HOBJILĂ

- 📖 Rosenberg, Marshall B.; *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută școala să crească performanțele, reduce conflictele și îmbogățește relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, București, Elena Francisc Publishing, 2005
- 📖 Văideanu, George, *Pedagogie. Note de curs*, Partea I, București, Editura Fundației „România de Mâine”, 1998
- 📖 Vărășmaș, Ecaterina, *Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, București, Editura Prohumanitate, 1999



## Capitolul 4

# Finalitățile învățământului preșcolar/activităților de educare a limbajului – perspectivă etapizantă

### 4.1. Finalități generale pentru etapa preșcolarității

Conceptul de **finalitate**, prezentat de literatura pedagogică din multiple perspective, este avut în vedere în lucrarea de față în asociere, pe de o parte, cu o anumită etapă a pregătirii copiilor (preșcolaritatea) și, pe de altă parte, cu o anumită arie a Curriculum-ului abordabil în perioada respectivă, arie ce le condiționează – prin implicații – pe celelalte: Educarea limbajului.

În acest sens, atât delimitările teoretice<sup>102</sup>, cât și exemplificarea sunt nuanțate, redimensionate, astfel încât să reflecte specificul elementelor vizate în demersul nostru.

**4.1.1. Idealul educațional** – exprimând „acea categorie de finalități care definesc aspirațiile sociale în domeniul educației la un moment dat”<sup>103</sup>, „modelul de personalitate spre care tinde o societate”<sup>104</sup>, coroborare a modelelor sociale, culturale vizate – într-un anumit context social, cultural, politic, economic etc. – de membrii unei societăți<sup>105</sup> – implică (prin prisma Legii Învățământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial nr. 606 din 10 decembrie 1999, art. 3, alin. 1 și 2) „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative”, întemeindu-se „pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile

---

<sup>102</sup> Vezi, de exemplu, schema – după gradul de generalitate – a finalităților educației: Ion T. Radu, apud Albuлесcu-Albuлесcu 2000: 20.

<sup>103</sup> Ezechil 2003: 27

<sup>104</sup> Voiculescu 2003: 53.

<sup>105</sup> Reflectând, după Albuлесcu-Albuлесcu 2000: 19, determinarea socială, determinarea culturală și modelul dezvoltării ideale a personalității.



societății românești”<sup>106</sup>, contribuind „la păstrarea identității naționale”. Se remarcă, astfel, la acest nivel, anumite:

- ☑ **premise: tradițiile umaniste + valorile democrației + aspirațiile societății românești** (demers dinspre general către particular: **umanitate – democrație – societate românească**);
- ☑  **direcții vizate: dezvoltarea individualității + autonomie + creativitate** (demers dinspre asigurarea bazei de dezvoltare individuală către perspective mai nuanțate: **autonomie, respectiv creativitate**).

Idealul educațional este asociat, în general, unei serii de **obiective generale**, dintre care enumerăm (după prezentarea realizată de George Văideanu) – prin raportare și la particularitățile etapei care se constituie în obiectul de studiu al prezentei lucrări (preșcolaritatea):

- ☞ cultivarea inventivității și a creativității;
- ☞ pregătirea subiecților educației pentru autoînvățare continuă și conturarea stilurilor de învățare – prin prisma coordonatelor acestora (intelectuale – vezi modalitatea de abordare a anumitor conținuturi, fiziologice – vezi procesul respirației în pronunțarea sunetelor – , moral-spirituale – vezi raportarea la valori morale);
- ☞ formarea spiritului participativ și a atitudinii democratice;
- ☞ promovarea toleranței, ca atitudine față de alteritate și a atitudinii interculturale, ca deschidere și dispoziție de a comunica, a cunoaște și a respecta valorile altora;
- ☞ promovarea participării, a prieteniei;
- ☞ cultivarea altruismului și a măsurii;
- ☞ formarea atitudinii ecologice și a priceperilor de protejare a ambientului;
- ☞ protejarea sănătății;
- ☞ pregătirea pentru o viață dinamică (vezi exemplul călătoriilor și al rolului lor instructiv)<sup>107</sup>.

În continuarea celor prezentate *supra*, se impune – ca premisă a conștientizării modalității de raportare a individului la sine și la lume și a comunicării acestei raportări – sublinierea faptului că în societatea contemporană trebuie să se aibă în vedere o mutație de accente în ceea ce privește finalitățile, vizându-se „educația pusă în slujba îmbogățirii vieții prin abilitățile de vorbire și comunicare și prin structurarea unui mediu educativ, care să susțină dezvoltarea autonomiei și interdependenței”<sup>108</sup>; de altfel, se poate considera că însăși „finalitatea culturii și a educației de a facilita comunicarea

<sup>106</sup> Vezi, în acest sens, și opinia potrivit căreia important este a ști să fii.

<sup>107</sup> Văideanu 1998: 52-54.

<sup>108</sup> Rosenberg 2005: 15.



are trei componente: relația dintre ființa umană și cultură, comunicarea fiecărui individ cu propria individualitate și comunicarea interpersonală<sup>109</sup>, de unde și ancora care permite plasarea comunicării (cu toate aspectele/componentele sale) la fiecare nivel, nuanțat, al finalităților oricărui demers instructiv-educativ.

**4.1.2. Obiectivele educaționale ale reformei** (reflectare a obiectivelor generale ale sistemului de învățământ prin prisma unui anumit tip de politică educațională, condiționată de anumite aspecte ale contextului social, cultural etc.) pot fi sintetizate într-un sistem de concepte/sintagme cheie care oferă o perspectivă de ansamblu asupra demersului pe care învățământul românesc vizează a-l realiza: **individualitate în diversitate<sup>110</sup> – competiție – inovație<sup>111</sup> – standarde ridicate<sup>112</sup> – compatibilizare cu sistemele europene – internaționalizare<sup>113</sup> – orientare către valori<sup>114</sup>.**

Prin raportare la acestea, pot fi avute în vedere și **obiectivele specifice pe tip de educație**: obiectivele educației intelectuale („însușirea cunoștințelor de bază și a cunoștințelor operaționale; dezvoltarea și perfecționarea proceselor de cunoaștere: percepții, reprezentări, atenție, memorie, gândire, limbaj, imaginație; formarea deprinderilor și a capacităților intelectuale; însușirea normelor de igienă a activităților intelectuale; cultivarea sentimentelor intelectuale și dezvoltarea motivației bazate pe impulsul cognitiv sau trebuința de cunoaștere”<sup>115</sup>), obiectivele educației morale („formarea conștiinței morale, a conduitei morale și a trăsăturilor morale de caracter”<sup>116</sup>), obiectivele educației estetice („formarea capacității de a percepe și aprecia valorile estetice”, „identificarea și cultivarea simțului estetic/formarea gustului estetic/formarea judecății estetice/formarea atitudinii estetice”, „dezvoltarea capacității de a crea valori estetice [...], însușirea tehnicilor de exprimare artistică, cultivarea stilului individual, a originalității”<sup>117</sup>) etc., aspectele prezentate deschizând, de altfel,

---

<sup>109</sup> Bârlogeanu 2002: 27.

<sup>110</sup> „un învățământ diversificat, care permite și stimulează rutele individuale de pregătire” (*Programa* 2005: 20).

<sup>111</sup> „un învățământ care încurajează competiția și favorizează înnoirea” (*Programa* 2005: 20).

<sup>112</sup> „un învățământ cu standarde ridicate, orientat spre cercetarea științifică” (*Programa* 2005: 20).

<sup>113</sup> „un învățământ compatibilizat cu sistemele europene și, în acest sens, internaționalizat” (*Programa* 2005: 20).

<sup>114</sup> „un învățământ orientat spre valori” (*Programa* 2005: 20).

<sup>115</sup> Momanu 2002: 54-59.

<sup>116</sup> Momanu 2002: 72.

<sup>117</sup> Momanu 2002: 99-100.



într-un proces particularizant pentru activitățile de Educare a limbajului, căi către modalități particulare de abordare a comunicării cotidiene, a raportării la comunicarea de tip literar etc.

**4.1.3. Finalitățile perioadei preșcolare/scopurile** (forme de particularizare a idealului educațional în asociere cu diferitele etape ale formării/dezvoltării personalității umane în cadru instituționalizat) implică – prin raportare la documentele<sup>118</sup> în uz – următoarele coordonate:

- ☑ dezvoltare normală + ritm individual;
- ☑ joc;
- ☑ socializare;
- ☑ identitate de sine + imagine de sine pozitivă;
- ☑ pregătire pentru școală și pentru viața în societate.

Acestor elemente li se corelează, în literatura de specialitate, aspecte nuanțate vizând:

- ☞ „cunoașterea aspectelor realității înconjurătoare accesibile pentru copii”;
- ☞ „protecția vieții prin evitarea îmbolnăvirii și accidentelor” etc. (într-o prezentare a obiectivelor generale derivate din scopul asociat etapei preșcolarității și instituționalizării acesteia<sup>119</sup>), aceste obiective vizând diferitele laturi ale personalității – în formare – a copilului preșcolar:
  - educația intelectuală – coordonată cognitiv-lingvistică;
  - educația fizică – coordonată psihomotorie și a dezvoltării armonioase;
  - educarea afectivității – prin prisma socializării;
  - educația estetică și cultivarea creativității;
  - educația pentru societate<sup>120</sup>.
- ☞ „deschiderea orizontului cultural”;
- ☞ „stimularea curiozității epistemice”<sup>121</sup> etc.,

<sup>118</sup> *Programa 2005*: 20: „asigurarea dezvoltării normale și depline a copilului preșcolar, valorificând potențialul fizic și psihic al fiecăruia, ținând seama de ritmul propriu al copilului, de nevoile sale afective și de activitatea sa fundamentală – jocul; îmbogățirea capacității copilului preșcolar de a intra în relație cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaște și de a-l stăpâni prin explorări, exerciții, încercări, experimentări; descoperirea de către fiecare copil a propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitive; sprijinirea copilului preșcolar pentru a dobândi cunoștințe, capacități și atitudini necesare activității viitoare în școală, precum și vieții sale ulterioare în societate”.

<sup>119</sup> Mateiaș 2003: 5.

<sup>120</sup> Vezi și Manolescu 2004: 85-86.



finalități trimițând în măsură diferită, de la caz la caz, către activitățile desfășurate la nivelul I/II al preșcolarității.

## **4.2. Finalități specifice pentru activitățile de educare a limbajului**

**4.2.1. Obiectivele cadru** sunt „obiective cu un grad ridicat de generalitate și de complexitate”<sup>122</sup>, avute în vedere la un anumit nivel de școlaritate, pe parcursul mai multor ani de studiu, vizând formarea/dezvoltarea anumitor capacități, specifice unei discipline.

Obiectivele cadru reprezintă „obiective majore specifice, termeni operaționali, cuantificabili și evaluabili”, vizând domeniul cunoașterii (concepțe și cunoștințe), al deprinderilor și capacităților, respectiv al sistemului de atitudini și valori<sup>123</sup>.

**Obiectivele cadru ale activităților de educare a limbajului în perioada preșcolară**, structurate bidimensional, au în vedere:

**(a) pentru educarea comunicării orale:**

- ☞ dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale;
- ☞ educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- ☞ dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral<sup>124</sup>;

**(b) pentru educarea comunicării scrise:**

- ☞ dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris<sup>125</sup>.

**4.2.2. Obiectivele de referință** sunt asociate rezultatelor așteptate, etapelor progresive pe care le implică realizarea fiecărui obiectiv cadru.

Vezi, de exemplu, succesiunea obiectiv cadru – obiective(e) de referință (cu precizarea că pentru etapa preșcolarității obiectivele de referință nu sunt dispuse diferențiat pentru fiecare dintre cele două nivele, I și II, gradat, așa cum sunt reflectate, de exemplu, de programa ariei curriculare *Limbă și comunicare*

---

<sup>121</sup> Voiculescu: 2003: 14-17.

<sup>122</sup> *Programe* 1998: 15.

<sup>123</sup> Manolescu 2004: 314-315.

<sup>124</sup> Programa 2005: 35.

<sup>125</sup> Programa 2005: 39.



pentru ciclul primar, și nu numai; rațiunea dispunerii nediferențiate pe grupe de vârstă corespunde, de altfel, principiului respectării ritmului individual de dezvoltare a copilului preșcolar):

**Obiectiv(e) cadru**

*educarea unei exprimări verbale orale  
corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic*

**Obiective de referință:**

- ✎ să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect;
- ✎ să-și îmbogățească vocabularul activ și pasiv pe baza experienței, activității personale și/sau a relațiilor cu ceilalți și să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical.

**Obiectiv(e) cadru**

*dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite  
intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris*

**Obiective de referință:**

- ✎ să recunoască existența scrisului oriunde îl întâlnește;
- ✎ să înțeleagă că tipăritura (scrisul) are înțeles (semnificație);
- ✎ să găsească ideea unui text urmărind indiciile oferite de imagini;
- ✎ să manifeste interes pentru citit;
- ✎ să recunoască cuvinte simple și litere în contexte familiare;
- ✎ să cunoască literele alfabetului și alte convenții ale limbajului scris;
- ✎ să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date;
- ✎ să perceapă și să discrimineze între diferitele forme, mărimi, culori – obiecte, imagini, forme geometrice, tipuri de contururi etc.;
- ✎ să utilizeze efectiv instrumentele de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora;
- ✎ să utilizeze desene, simboluri pentru a transmite semnificație;
- ✎ să descopere că scrierea îndeplinește anumite scopuri, cerințe sociale și să se folosească de această descoperire;
- ✎ să înțeleagă semnificația cuvintelor, literelor și cifrelor, învățând să le traseze<sup>126</sup>.

**4.2.3. Obiectivele operaționale** („obiective educaționale transpuse la nivelul concret al actului pedagogic și al activității de învățare” a copiilor<sup>127</sup>) sunt asociate fiecărei activități desfășurate în etapa preșcolarității.

<sup>126</sup> Programa 2005: 35-44.

<sup>127</sup> Voiculescu 2003: 56.



De exemplu, pentru o activitate de lectură după imagini (*Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici*) având ca **obiectiv fundamental** – reconstituirea, prin povestire, a subiectului/conținutului unei povești, cu punctul de plecare într-o imagine-pretext, pot fi formulate următoarele obiective operaționale:

**(a) obiective cognitive<sup>128</sup>:**

- ☞ să recunoască titlul poveștii, pornind de la imaginea-pretext;
- ☞ să prezinte episoadele acțiunii, după imagini;
- ☞ să folosească anumite cuvinte/sintagme din textul original;
- ☞ să plaseze imaginea-pretext în succesiunea logică a celorlalte imagini prezentate;
- ☞ să coreleze o sintagmă/propoziție dată cu imaginea corespunzătoare;

**(b) obiective motrice:**

- ☞ să-și centreze privirea pe imaginile prezentate de către cadrul didactic;
- ☞ să indice prin gesturi anumite acțiuni ale personajelor;
- ☞ să folosească în mod corect materialele (planșe, carte cu imagini, jetoane, arătător/indicator etc.);

**(c) obiective afective:**

- ☞ să aprecieze personajele/acțiunile pozitive din poveste;
- ☞ să respingă personajele/acțiunile negative din poveste;
- ☞ să aprecieze frumusețea/expresivitatea anumitor expresii folosite.

Prin raportare la distincția minimal – mediu – maximal valorificată în operaționalizarea obiectivelor, prezentarea anterioară poate fi redimensionată, nuanțată (fie ca structură diferită – vezi mai jos, fie în cadrul structurii inițiale), cuprinzând:

---

<sup>128</sup> În studiile consacrate acestui aspect al finalităților, obiectivele sunt raportate la domeniul cognitiv (în cadrul căruia B. Bloom a identificat șase capacități-tip: cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea), domeniul afectiv (după B. Bloom, cuprinzând cinci clase comportamentale: receptarea, reacția, valorizarea, organizarea și conceptualizarea, respectiv caracterizarea prin raportare la valori, ultima prezentată de David Krathwohl ca interiorizare) și domeniul psihomotor (reprezentat – după Anita Harrow – de mișcările reflexe, mișcările de bază, abilitățile perceptive, abilitățile fizice, priceperile și comunicarea non-discursivă) – vezi Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 198, Ezechil 2003: 28-34 etc.



**(a) obiective minimale:**

- ✎ să recunoască titlul poveștii;
- ✎ să asocieze imaginilor episoadele corespunzătoare;
- ✎ să plaseze imaginile în succesiune logică;

**(b) obiective de nivel mediu:**

- ✎ să enumere încercările la care este supus personajul feminin;
- ✎ să explice anumite cuvinte/expresii din poveste;

**(c) obiective maximale:**

- ✎ să-și exprime părerile despre personaje;
- ✎ să motiveze aprecierea/respingerea personajelor pozitive/negative

etc.

În condițiile în care operaționalizarea obiectivelor implică aspecte specifice nu doar în planul conținutului, ci și în cel al formei, redăm în continuare o listă (perfectibilă) de verbe<sup>129</sup> utilizabile în formularea obiectivelor operaționale: *a adapta, a apăra, a aplica, a aprecia, a argumenta, a clarifica, a clasifica, a combina, a concluziona, a defini, a demonstra, a deriva, a descompune, a descrie, a desemna, a determina, a discrimina, a distinge, a enumera, a eticheta, a explica, a folosi, a generaliza, a identifica, a ilustra, a indica, a justifica, a judeca, a măsura, a numi, a propune, a reconstrui, a recunoaște, a reda, a relata, a schimba, a scrie, a separa, a stabili, a susține, a transforma, a utiliza* etc., valorificabile și în formularea obiectivelor operaționale ale activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar (să numească personajele pozitive ale poveștii, să recunoască episodul corespunzător imaginii, să scrie/reprezinte grafic silabele cuvântului, să enumere caracteristicile primăverii, să argumenteze respingerea personajelor negative, să identifice forma cuvântului care nu se potrivește, să reconstruiască subiectul poveștii după imagini, să separe formele de masculin de cele de feminin ale substantivelor date, să enumere cuvinte din aceeași familie, să explice sensul anumitor cuvinte/expresii, să redea anumite sintagme din textul original, să schimbe finalul poveștii, să schimbe numărul substantivului-subiect etc.).

---

<sup>129</sup> Vezi și Cristea 2000: 271.



### **Trimiteri bibliografice**

- 📖 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- 📖 Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 25-46
- 📖 Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- 📖 Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- 📖 Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- 📖 Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- 📖 Mateiaș, Alexandra, *Pedagogie pentru învățământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferențiată*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003
- 📖 Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Cuvânt înainte de Constantin Cucoș, Iași, Polirom, 2002
- 📖 M.E.N., *Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998
- 📖 \*\*\*, *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. Legislație și documente reglatoare*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, București, 2005
- 📖 Rosenberg, Marshall B.; *Adevărata educație pentru o viață împlinită: comunicarea nonviolentă ajută școala să crească performanțele, reduce conflictele și îmbogățește relațiile interumane*, Traducere de Silvia Sbârnă, București, Elena Francisc Publishing, 2005
- 📖 Văideanu, George, *Pedagogie. Note de curs, Partea I*, București, Editura Fundației „România de Măine”, 1998
- 📖 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003



## Capitolul 5

# Conținuturi valorificate în activitățile de educare a limbajului în învățământul preșcolar

### 5.1. Criterii de propunere, selecție și organizare a conținuturilor în ciclul preșcolar

Condiționat de factori de ordin cultural, politic, psiho-pedagogic etc., **conținutul** procesului de învățământ se constituie într-o realitate complexă, concretizată în cunoștințe, deprinderi, atitudini<sup>130</sup> etc. plasate în ipostaza de mijloace de realizare a obiectivelor vizate la un anumit nivel, într-un anumit domeniu al cunoașterii, **unitățile de conținut** putând fi organizate, în principiu, fie pe teme, fie pe domenii din cadrul unei anumite discipline.

Spre deosebire de alte etape ale școlarității, pentru ciclul preșcolar conținuturile nu apar prevăzute în programa activităților de educare a limbajului, ci sunt selectate de către cadrul didactic, în conformitate cu nivelul de vârstă al copiilor cu care lucrează, dar și cu particularitățile lor individuale, cu ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia etc., fiind structurate – cel mai frecvent – pe teme mari, asociate – prin raportarea la diferitele coordonate ale comunicării orale și scrise – obiectivelor cadru și obiectivelor de referință, fără a fi însă evidentă punctarea anumitor valențe ale conținuturilor subordonate domeniului limbii române, celui al literaturii pentru copii, respectiv domeniului general al comunicării; de aici și dificultățile întâmpinate în realitatea didactică a nivelului preșcolarității – cu precădere de către cadrele didactice aflate în etapa inițială a angajării într-un astfel de proces – în selecția anumitor unități de conținut (în detrimentul altora) și în însăși modalitatea de abordare a acestora în

---

<sup>130</sup> Vezi conținutul procesului de învățământ definit ca „ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, strategii, atitudini cognitive, care vizează stimularea dezvoltării personalității preșcolarilor, elevilor, studenților, semnificativă în plan intelectual-motivațional-profesional-estetic-fizic” – Cristea 2000: 54.



cadrul activităților de diferite tipuri (în condițiile în care exemplele din experiența colegilor nu se pliază mereu pe realitatea grupei).

Propunerea, selecția și organizarea conținuturilor în etapa preșcolarității implică raportarea la o serie de criterii care reflectă, la rândul lor, perspectiva considerată dominantă la un moment dat în proiectarea și derularea procesului instructiv-educativ.

(a) O primă direcție de abordare a acestei problematici se conturează prin prisma raportării conținuturilor la una sau mai multe discipline, respectiv a manierei de relaționare a acestora în cadrul unei activități. **Criteriile de propunere, selecție și organizare a conținuturilor** reflectă, astfel, multiplele perspective<sup>131</sup> reperabile în activitățile desfășurate în grădiniță:

- ✎ **perspectivă unidisciplinară** – abordarea elementelor de construcție a comunicării, a celor de teorie literară și literatură pentru copii, a valențelor comunicării interumane drept conținuturi cu unități subsumate, cărora li se asociază anumite strategii didactice, în conformitate cu finalitățile stabilite; așadar, unități de conținut specifice Educării limbajului *versus* unități de conținut specifice Activităților matematice *versus* unități de conținut specifice Educației muzicale etc.;
- ✎ **perspectivă multidisciplinară** – ca modalitate de asociere/coordonare a unor discipline diferite, aparent fără posibilitate de realizare a unei conexiuni între acestea, cu valorificarea – în abordarea conținuturilor dintr-un domeniu – a valențelor argumentativ-persuasive ale altui domeniu<sup>132</sup>; de exemplu, la activitatea de repovestire *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici*, se repovestește pe baza imaginilor, se numără cuvinte, silabe etc., se desenează piticii, se cântă *Cântecul piticilor*, se vizionează fragmente din filmul de desene animate, se dansează, se interpretează diferite roluri etc.; astfel, unei unități tematice de conținut (aici, lumea poveștii) i se subordonează unități științifice (de specialitate) de conținut, incluse în domenii diferite: al literaturii/comunicării, al matematicii, al educației muzicale, al educației fizice;
- ✎ **perspectivă intradisciplinară** – „operația care constă în a conjuga două sau mai multe conținuturi interdependente aparținând aceluiași domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau

<sup>131</sup> Pentru cele „patru niveluri de concretizare” a „conexiunii disciplinare” – multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, vezi Cucos 2002: 221.

<sup>132</sup> Manolescu 2004: 115-116.



dezvoltării abilităților”<sup>133</sup>; de exemplu, corelarea elementelor de citit-scris, de comunicare orală și scrisă etc.;

✎ **perspectivă pluridisciplinară, tematică** – „pedagogia centrelor de interes”, care implică abordarea unei teme care este subordonată/subordonabilă mai multor domenii ale cunoașterii/mai multor discipline<sup>134</sup>; de exemplu, la Educarea limbajului – lecturi după imagini, povestiri și repovestiri, jocuri didactice, lecturi ale educatoarei, povestiri create de copii, poezii, convorbiri tematice etc. (*Laborator Preșcolar*: 100); vezi, de asemenea, unitatea tematică de conținut *Omul*, subordonată mai multor domenii de specialitate, implicând așadar unități științifice de conținut abordabile în activități de sine stătătoare, de exemplu – în activități comune diferite (Cunoașterea mediului, Activități de educare a limbajului, Educația pentru societate etc.);

✎ **perspectivă interdisciplinară** – „interacțiune existentă între două sau mai multe discipline”<sup>135</sup> (interacțiune la nivel conceptual, terminologic, metodologic etc.); premisa o constituie un conținut a cărui abordare optimă implică valorificarea unor aspecte aparținând altor domenii decât cel căruia i se subordonează, la un prim nivel, conținutul avut în vedere – vezi, de exemplu, actualizarea sinonimiei în cadrul altor activități decât cele de educare a limbajului, în condițiile în care se realizează astfel explicarea anumitor termeni/expresii de specialitate;

✎ **perspectivă transdisciplinară** – „cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor anunță nașterea unei noi discipline, înglobând și depășindu-le pe primele”<sup>136</sup> – de exemplu, o unitate simplă, comună de conținut de tipul transmiterii unui mesaj (unitate subordonată domeniului general al comunicării în cadrul activităților de educare a limbajului) se poate constitui în unitate de conținut și la Educația plastică (transmitem un mesaj printr-un desen), la Educația muzicală (transmitem un mesaj printr-o melodie), la Educația fizică (transmitem un mesaj prin tipul de mers, de alergat etc.), la Activități practice (transmitem un mesaj printr-o machetă, printr-un colaj etc.), la Cunoașterea mediului (viețuitoarele transmit un mesaj prin zgomotele produse, prin felul cum se deplasează) etc.

<sup>133</sup> *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guerin, 1993, apud Manolescu 2004: 113.

<sup>134</sup> Pentru avantajele și dezavantajele acestei perspective, vezi Manolescu 2004: 118-119.

<sup>135</sup> Manolescu 2004: 120-121.

<sup>136</sup> Jean Cardinet, apud Manolescu 2004: 122.



(b) Cea de-a doua posibilitate de **delimitare a conținuturilor** este asociată factorilor care influențează procesul propunerii, selecției și organizării acestora, așadar implicit anumitor criterii:

- ✍ **criteriul științific:** vezi, de exemplu, conținuturi prin care se fixează anumite elemente de ordin fonetic, lexical, gramatical, de tehnică a comunicării etc.;
- ✍ **criteriul psiho-pedagogic, didactic:** de unde conținuturi care să se raporteze la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor – tipuri de texte/povești specifice unui anumit nivel de vârstă, conținuturi cu caracter logopedic pentru anumiți copii, conținuturi centrate pe socializare (la nivelul I), respectiv pe pregătirea pentru școală (la nivelul II) etc.; a se vedea, în acest sens, anumite sugestii pentru selectarea și structurarea conținuturilor educației intelectuale<sup>137</sup> – guvernate de principiul „a învăța să înveți”, în asociere cu ceea ce George Văideanu viza prin „formarea unei gândiri caracterizate prin receptivitate, flexibilitate, creativitate”, iar G. G. Antonescu, prin ideea de a spori „energia intelectuală”<sup>138</sup> a subiectului educației;
- ✍ **criteriul contextual:** prin prisma căruia se disting, de exemplu, conținuturi asociate anumitor evenimente<sup>139</sup> (1/8 Martie, serbarea de Crăciun, de 1 Iunie, concursuri între grădinițe etc.).

(c) Coroborând cele două direcții prezentate *supra* într-o încercare de organizare a conținuturilor<sup>140</sup> implicate, în planul propunerii, respectiv, în cel al selecției, de activitățile de educare a limbajului care se desfășoară în grădiniță,

---

<sup>137</sup> Momanu 2002: 52-53; vezi, de asemenea, ideea conform căreia „premise de la care trebuie să se plece atunci când se realizează o reflecție de ordin curricular ar putea fi aceasta: informația este un construct propriu al individului, ivit în momentul interacțiunii acestuia cu elementele de cunoaștere socialmente sugerate. Cunoștința achiziționată este mai mult decât un dat exterior individului, un rezultat al unor procese cognitive interne ale subiectului” – Cucos 2006: 155.

<sup>138</sup> Apud Momanu 2002: 53.

<sup>139</sup> Vezi și raportarea la cultural, în condițiile în care „pentru a facilita contextualizarea cunoștințelor în raport cu locul lor de emergență, învățământul trebuie să-și selecteze astfel conținuturile, încât să ajungă la particularitatea unei culturi din punctul de vedere al modurilor de gândire într-o anumită epocă, al posturilor, cunoștințelor, practicilor creatoare aparținând unui anumit câmp cultural; învățământul trebuie să identifice acele unelte susceptibile de a facilita accesul subiectului la cultură, dându-i acestuia ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se «cunoaște» cu aceasta” – Bârlogeanu 2002: 45.

<sup>140</sup> Vezi și „conținuturile curriculare” prezentate în Mătăsaru e.a. 2004: 16-19.



propunem o perspectivă bidimensională concretizată în două concepte cheie: **unitatea tematică de conținut și unitatea științifică de conținut.**

Primul concept – **unitatea tematică de conținut** – este motivat de însăși realitatea demersului instructiv-educativ derulat în etapa preșcolarității, subordonat principiului temelor/subtemelor<sup>141</sup> guvernante: *Comunicarea, Natura, Familia, Lumea poveștilor*<sup>142</sup> etc. (a nu se confunda teme cu textele-suport valorificate în abordarea acestora).

Cel de-al doilea – **unitatea științifică de conținut** – este marcat din rațiuni de ordin didactic, în condițiile în care se impune ca finalităților să li se asocieze anumite unități de conținut, respectiv anumite strategii didactice etc.; de exemplu, unui obiectiv cadru de tipul „educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic”, obiectivelor de referință „să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect; să-și îmbogățească vocabularul activ și pasiv pe baza experienței, activității personale și/sau a relațiilor cu ceilalți și să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical” implică abordarea unor conținuturi de tipul: *Sunetul, Elemente de vocabular, Sinonimia, Antonimia, Elemente de morfologie, Elemente de sintaxă* etc.

## **5.2. Tipuri de conținuturi abordabile în activitățile de educare a limbajului (etapa preșcolarității)**

**Unitățile științifice de conținut** – avute în vedere cu precădere în subcapitolul de față, în condițiile în care unitățile tematice de conținut le implică pe acestea, foarte frecvent chiar în manieră redundantă – se organizează, pentru activitățile de educare a limbajului desfășurate în grădiniță, prin raportare la trei domenii de specialitate (actualizate, în practica didactică, în manieră complementară):

- ☒ domeniul comunicării;
- ☒ domeniul limbii române;
- ☒ domeniul teoriei literare reflectate în/prin literatura pentru copii.

<sup>141</sup> Vezi, în acest sens, „metoda proiectelor” – *Metoda* 2002.

<sup>142</sup> Pentru exemple de teme, vezi și Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45-46.



### 5.2.1. Conținuturi raportate la domeniul comunicării

- ☞ implicarea în actul comunicativ ca locutor/vorbitor;
- ☞ formularea de întrebări;
- ☞ adaptarea mesajului la particularitățile interlocutorului și ale contextului;
- ☞ implicarea în actul comunicativ ca interlocutor;
- ☞ valențe ale salutului;
- ☞ aspecte ale (auto)prezentării;
- ☞ formularea de răspunsuri la întrebări;
- ☞ implicarea în actul comunicativ ca auditor/spectator;
- ☞ codificarea (prin desene, simboluri etc.)/transmiterea și receptarea/decodarea de mesaje;
- ☞ valențe ale comunicării verbale (orale/scrise), nonverbale și para-verbale;
- ☞ implicarea în actul comunicativ ca receptor de mesaje scrise (din cărți, de pe indicatoare stradale, de pe produse etc.);
- ☞ implicarea în actul comunicativ ca emițător de mesaje scrise – semne grafice (linia dreaptă orizontală, verticală, oblică spre stânga/dreapta; linia frântă, curbă, ondulată, segmentul de linie/dreaptă, punctul, zaua, bucla, nodul, bastonașul cu întorsătura în jos/sus, jumătate de oval spre stânga/dreapta, combinații ale acestora); litere; cuvinte; semne de punctuație; cifre; în general, simboluri de diferite tipuri.

### 5.2.2. Conținuturi de limbă română

#### ☒ nivelul<sup>143</sup> fonetic/fonologic:

- ✎ sunetul; sunetele limbii române; grupurile de sunete; sunetul în poziție inițială, mediană, finală;
- ✎ litera;
- ✎ corespondența sunet – literă;
- ✎ silaba; numărul silabelor dintr-un cuvânt; locul silabei în cuvânt;
- ✎ corespondența silabe ale unui cuvânt – reprezentare grafică a acestora;
- ✎ accentul;
- ✎ intonația;

---

<sup>143</sup> Conținutul este prezentat, în anumite lucrări, prin raportare la nivelele limbii (aspecte fonetice, aspecte lexicale, aspecte ale structurii gramaticale, aspecte ale expresivității copiilor – Moale 2005: 20-21); precizăm însă că această perspectivă este una restrictivă, în condițiile în care exemplele/particularizările avute în vedere nu cuprind întreaga sferă a comunicării (în plan lingvistic și literar) în etapa preșcolarității.



*Conținuturi valorificate în activitățile de educare a limbajului ...*

- semnele de punctuație; corespondența intonație – transmitere/solicitare de informații, manifestare a planului emoțional – semn de punctuație;

☒ nivelul lexical-semantic:

- cuvântul – formă, sens;
- vocabularul fundamental;
- masa vocabularului (regionalisme, termeni populari, arhaisme, neologisme, termeni de specialitate etc.);
- derivarea cu sufixe diminutive, augmentative, moționale, colective etc.;
- compunerea prin alăturare cu sau fără cratimă, prin contopire, prin abreviere;
- conversiunea (adjective – substantive; substantive comune – substantive proprii);
- împrumurile din alte limbi (eventual, în corelație cu anumite conținuturi abordate la activitatea opțională – o limbă străină);
- sinonimia;
- antonimia;
- paronimia;
- omonimia;
- polisemia;

☒ nivelul morfologic:

- substantivul comun/propriu; genul, numărul, cazul;
- articolul;
- adjectivul: genul, numărul; acordul cu substantivul determinat;
- pronumele personale propriu-zise și de politețe;
- pronumele și adjectivele pronominale demonstrative (asociate frecvent adverbilor de apropiere/depărtare);
- pronumele și adjectivele pronominale posesive;
- numeralul;
- verbul;
- adverbul (de loc, de timp, de mod);
- prepoziția și conjuncția;
- interjecția;

☒ nivelul sintactic:

- propoziția simplă/dezvoltată;
- numărul cuvintelor unei propoziții;
- locul ocupat de un anumit cuvânt în propoziție;
- propoziția enunțiativă/interogativă/exclamativă;
- propoziția afirmativă/negativă;



- ✎ raportul de coordonare și de subordonare la nivelul propoziției/frazei (în măsură mai redusă);
- ✎ acordul predicatului cu subiectul;
- ✎ topica;

☑ nivelul stilistic:

- ✎ valorile stilistice ale unor unități lexicale: personificarea, comparația, epitetul, antiteza etc.;
- ✎ „stilul” conversației *versus* stilul beletristic *versus* stilul publicistic etc.

### 5.2.3. Conținuturi de teorie literară ca reflectare a sferei literaturii pentru copii

- ✎ textul literar – titlu, autor;
- ✎ textul literar<sup>144</sup> – mesaj;
- ✎ textul epic, în proză sau în versuri;
- ✎ acțiunea – repere spațio-temporale;
- ✎ subiectul – gradarea/sucesiunea logică a episoadelor (momentele subiectului);
- ✎ corespondența episod al acțiunii – imagine;
- ✎ corespondența imagine – replică a personajului, episod al acțiunii – replică a personajului etc.;
- ✎ personajul literar – tipologie, portret fizic/moral;
- ✎ textul dialogat, textul narativ, textul descriptiv, textul monologat;
- ✎ basmul;
- ✎ schița;
- ✎ povestirea;
- ✎ fabula;
- ✎ legenda;
- ✎ snoava;
- ✎ textul liric în versuri; lirica peisagistică pentru copii; lirica portretistică pentru copii; lirica de tip contextual (Crăciun, Paște, 1 Martie, 8 Martie, 1 Iunie etc.);
- ✎ corespondența tablouri (ale liricii peisagistice/contextuale/portretistice) – imagini;
- ✎ versul – rimă, muzicalitate;
- ✎ pastelul;
- ✎ folclorul copiilor;

<sup>144</sup> Vezi criterii de selectare a textelor literare – Boca-Miron/Chichișan, 2002: 72-74.



### Conținuturi valorificate în activitățile de educare a limbajului ...

- ghicitoarea, proverbul, zicătoarea;
- comunicarea despre textul literar: povestirea, repovestirea, prezentarea personajului etc.;
- comunicarea de tip imagistic: povești create, rime construite etc.;
- comunicarea de tip funcțional: scrisoarea, invitația, felicitarea (conținuturi abordabile în cadrul mai multor activități: Educație plastică, Activități practice) etc.

Precizăm că unitățile de conținut prezentate *supra*, deși formulate, în principiu, în conformitate cu domeniul de specialitate pe care-l reprezintă, sunt abordate în manieră adaptată, accesibilizată în cadrul activităților de educare a limbajului (și nu numai); este vorba despre conținuturi recunoscute, identificate, actualizate, fixate într-o practică a comunicării orale și scrise, nu teoretizate; derivarea cu sufixe diminutive ia, de exemplu, forma „lucrurilor/ființelor/cuvintelor alintate”; adaptarea la particularitățile interlocutorului se realizează prin jocuri de rol în care copilul vorbește cu prietenul său cel mai bun, cu mama, cu bunica, cu o vecină, cu doamna educatoare, cu domnul doctor etc.; tipologia personajelor implică diferențierea bine – rău, „îmi place/vreau să fiu ca...” („pentru că...” ) – „nu-mi place/nu vreau să fiu ca...” („pentru că...”); scrisoarea capătă valențe particulare prin semnele grafice, desenele realizate, eventual litere, cuvinte, și mesajul reflectat de acestea etc.

### 5.3. Corelația obiective – conținuturi – nivel preșcolar (posibile direcții de abordare)

Prezentare selectivă – atât din perspectiva obiectivelor de referință, cât și din cea a conținuturilor actualizate – , realizată ca posibilă modalitate de corelare a acestor elemente în cadrul activităților de educare a limbajului desfășurate în grădiniță:

Obiectiv cadru	Obiectiv de referință	Unitate științifică de conținut
dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale	să participe la activitățile de grup, inclusiv la activitățile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât și în calitate de auditor	Implicarea în actul comunicativ ca locutor/vorbitor; Formularea de întrebări Adaptarea mesajului la particularitățile interlocutorului și ale contextului Implicarea în actul comunicativ ca interlocutor



		Formularea de răspunsuri la întrebări Codificarea (prin desene, simboluri etc.)/transmiterea și receptarea/decodarea de mesaje etc.
educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic	să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect	Cuvântul Silaba Sunetul Sunetele limbii române
	să-și îmbogățească vocabularul activ și pasiv pe baza experienței	Sensul cuvintelor Sinonimia Antonimia Omonimia Paronimia Polisemia Derivarea cu sufixe diminutive, augmentative, moționale, colective etc. Compunerea prin alăturare cu sau fără cratimă, prin contopire, prin abreviere Conversiunea (adjective – substantive; substantive comune – substantive proprii); Împrumurile din alte limbi etc.
	să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical	Substantivul – genul și numărul Cazul Adjectivul – acordul cu substantivul Verbul – categoria gramaticală a timpului Adverbul Pronumele Numeralul etc.
dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral	să recepteze un text care i se citește ori i se povestește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia	Valorile stilistice ale unor unități lexicale: personificarea, comparația, epitetul, antiteza Versul – rimă, muzicalitate Valențe ale comunicării verbale orale, nonverbale și paraverbale etc.
dezvoltarea capacității de a înțelege gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris	să găsească ideea unui text urmărind indiciile oferite de imagini	Textul epic - subiectul – gradarea/succesiunea logică a episoadelor (momentele subiectului);



Conținuturi valorificate în activitățile de educare a limbajului ...

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- momentele subiectului;</li> <li>- personajul literar – tipologie, portret fizic/moral;</li> <li>- corespondența episod al acțiunii – imagine;</li> <li>- corespondența imagine – replică a personajului, episod al acțiunii – replică a personajului etc.</li> <li>- Textul liric</li> <li>- Succesiunea tablourilor (în lirica peisagistică) corespunzătoare imaginilor etc.</li> </ul>
--	--	---

etc.

### Trimiteri bibliografice

- 📖 Bârlogeanu, Lavinia, *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 25-46
- 📖 (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- 📖 Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- 📖 Cucos, Constantin, *Informatizarea în educație: aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Polirom, 2006
- 📖 Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- 📖 Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- 📖 Mătășaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedelcu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătășaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru”, 2004
- 📖 MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Miniped, 2002
- 📖 Moale, Aurica, *Conținuturi și strategii didactice realizate în grădiniță, la grupa mare în activitățile de educare a limbajului, cunoașterea mediului și activități matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- 📖 Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Cuvânt înainte de Constantin Cucos, Iași, Polirom, 2002



ANGELICA HOBJILĂ

- 📖 Secrieru, Ana, *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- 📖 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, volumul I, Editura Aura, Timișoara, 2004



## Capitolul 6

# Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare a limbajului în ciclul preșcolar

### 6.1. Perspectivă teoretică asupra metodelor și procedeeelor – distincții conceptuale

Orice activitate plasată în sfera umanului presupune – voluntar sau involuntar, asumat (într-o măsură mai mare sau mai mică) sau nu, programat sau nu etc. – o cale către, un drum deschis către sau în căutarea a..., așadar o perspectivă individualiza(n)tă și, în același timp, reflectând acumulările, valorile, reperele unei comunități/culturi/civilizații. Calea către devine, astfel, totodată modalitatea de accedere la punctul vizat și drumul în sine, deschizător de noi căi, generator de noi acumulări.

În planul didacticii, calea către (gr. *metha* „către”, *odos* „cale”) ia forma modalității și a drumului, văzute prin prisma obiectivelor stabilite de subiecții implicați în demersul instructiv-educativ, în acord cu diferitele tipuri de conținuturi abordate și cu însuși contextul derulării acestui proces. **Metoda** își nuanțează, astfel, ipostazele pe care le reflectă, devenind:

- ☞ calea și instrumentul prin care se transmit, respectiv se descoperă anumite cunoștințe;
- ☞ modalitatea (poate chiar modelul) deschiderii către universul cunoașterii, calea formării de sine ca „descoperitor”, ca „tezaurizator”, ca „trasmițător” de informații, de valori, ca „inovator”;
- ☞ rolul de facilitator al însuși demersului în care se încadrează, pe care îl optimizează.

A se vedea, în acest sens, și teoretizarea/sistematizarea funcțiilor atribuite, în literatura de specialitate, metodelor didactice, în general: funcția



cognitivă, funcția formativ-educativă, funcția motivațională, funcția instrumentală (operațională) și funcția normativă (de optimizare a acțiunii)<sup>145</sup>.

**Metoda** didactică, înțeleasă drept cale aleasă în vederea atingerii anumitor obiective, indisolubil legată de celelalte componente ale procesului<sup>146</sup> (și condiționată de acestea), constituindu-se ca „plan de acțiune”, precum și ca „modalitate de acțiune”<sup>147</sup>, se concretizează într-un ansamblu de **procedee**, elemente/operații subordonate care, într-o actualizare diferită, nuanțată, redimensionată în plan contextual, îi conferă unicitate.

Aceeași metodă didactică poate cunoaște, astfel, valorificări diferite prin prisma locului pe care un anumit procedeu îl ocupă în structura sa sau prin îmbinările particulare de procedee didactice „dictate” de anumite caracteristici ale situației de comunicare didactică. De asemenea, procedeul poate deveni metodă didactică, după cum aceasta poate căpăta valoare de procedeu în cadrul altei metode didactice, important fiind, de altfel, nu statutul, ci valoarea funcțională<sup>148</sup> a fiecăruia dintre aceste elemente în cadrul demersului instructiv-educativ.

Selecția și precizarea/demonstrarea statutului (metodă didactică/procedeu didactic) sunt, astfel, condiționate de o serie de relații stabilite între componentele procesului triadic de predare-învățare-evaluare reperabil la fiecare nivel al școlarității:

- ✍ obiectivele formulate impun valorificarea anumitei/anumitor metode didactice în cadrul unei activități; de exemplu, exersarea unei deprinderi poate fi realizată prin utilizarea metodei exercițiului, descoperirea de noi cunoștințe poate fi facilitată de actualizarea în practica didactică a învățării prin descoperire, a brainstorming-ului etc.;
- ✍ anumite conținuturi, subordonate anumitor domenii, „impun” valorificarea anumitor metode și procedee; a se vedea, de exemplu, metodele specifice abordării unor conținuturi de limbă română (analiza semantică, analiza gramaticală, metoda fonetică, analitico-sintetică etc.), de literatură (lectura explicativă, procesul literar etc.) *versus* cele care, în funcție de context, pot fi utilizate cu aplicare pe conținuturi din sfere diferite (exercițiul, conversația, problematizarea etc. – la Educarea limbajului, Activități matematice, Cunoașterea mediului etc.);

<sup>145</sup> Vezi Cerghit 2006: 24-27.

<sup>146</sup> Vezi, pentru nuanțări, Cucoș 2002: 286-287.

<sup>147</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 48

<sup>148</sup> Vezi, în acest sens, perspectiva din Cerghit 2006: 19-20 – „activității îi corespunde o anumită *metodologie*; acțiunii – o *metodă*; iar operației – un *procedeu*”, idee ilustrată în schema propusă reflectând „componentele activității și corespondentele lor de ordin metodic”.



- ✎ forma de organizare a activității (frontală, individuală, pe grupe etc.) este relaționată cu metoda didactică, în sensul alegerii unei anumite metode în funcție de modul în care sunt organizați la un moment dat, în cadrul activității, copiii (de exemplu, conversația – frontal) și invers, al organizării colectivului de copii prin prisma regulilor pe care valorificarea unei anumite metode le implică (de exemplu, procesul literar – pe grupe: a acuzatorilor, a apărătorilor, a juraților etc.);
- ✎ caracteristicile de ordin subiectiv ale copiilor, ale cadrului didactic, ale relației dintre aceștia (intersubiectivitatea) condiționează alegerea unei metode/a unui anumit procedeu în cadrul acesteia în măsura în care se are în vedere optimizarea procesului și tratarea diferențiată a aspectelor care-l individualizează (vezi, de exemplu, utilizarea brainstorming-ului în cazul unor copii care inițial se simt inhibați în a răspunde din cauza feed-back-ului negativ imediat pe care consideră că-l pot primi; alegerea unei metode interactive care să antreneze în echipa de lucru și copii mai timizi; folosirea povestirii ca metodă didactică, valorificând talentul pe care cadrul didactic îl are în acest sens; utilizarea jocului didactic la care, prin prisma relației pe care o are cu subiecții educației, participă și cadrul didactic etc.);
- ✎ coordonatele spațio-temporale ale situației de comunicare didactică influențează alegerea unei anumite metode în detrimentul alteia, în anumite contexte; vezi, de exemplu, caracteristicile sălii de grupă/clasă, ale mobilierului etc., intervalul de timp disponibil pentru valorificarea, în cadrul activității, a unei anumite metode (jocul didactic, complicat sau nu cu alte variante în funcție și de încadrarea în timp și de disponibilitățile de ordin spațial);
- ✎ mijloacele de învățământ de care se dispune facilitează în măsură diferită folosirea anumitor metode și procedee didactice (de exemplu, jocul didactic, jocul de rol, demonstrația etc. presupun, în principiu, utilizarea anumitor materiale);
- ✎ feed-back-ul primit prin secvențele evaluative coordonează demersul cadrului didactic în alegerea acelor metode și procedee care să optimizeze derularea procesului instructiv-educativ etc.

„Cale de urmat” și premisă – prin alegerea făcută – a reperelor pozitive care fixează coordonatele situației de comunicare didactică, **metoda** se constituie astfel într-o componentă esențială a acesteia, conferind actului didactic în sine stabilitatea, concretețea pe care raportul (raportarea) realitate – univers al cunoașterii le implică pentru subiecții educației.



## 6.2. Metodele didactice – abordare tipologică

Sistemul metodelor didactice este abordat tipologic în literatura de specialitate prin prisma raportării la diferite criterii, plasate în sfera diacroniei, respectiv a sincroniei acestor componente ale demersului instructiv-educativ sau construite, pe de o parte, din perspectiva funcțiilor (vezi *supra*) pe care metodele didactice le îndeplinesc în cadrul procesului și, pe de altă parte, din cea a altor coordonate ale activității (conținuturi subsumate anumitor domenii de specialitate, forme de organizare, implicarea în măsură variabilă de la caz la caz a factorului uman, materiale didactice utilizate etc.).

Dintre aceste criterii, le vom avea în vedere în acest subcapitol – într-o prezentare schematică – doar pe cele care, prin valențe teoretice și exemplificare, fac trimitere către aspecte valorificabile, în continuarea demersului nostru, în ilustrarea particularităților metodelor didactice utilizabile în activitățile de educare a limbajului în etapa preșcolarității:

Criteriul	Tipologia metodelor	Exemple
funcționalitatea <sup>149</sup> în cadrul demersului instructiv-educativ	metode de predare și comunicare	expunerea, explicația, demonstrația, conversația, învățarea prin descoperire etc.
	metode de fixare și consolidare	exercițiul, algoritmizarea etc.
	metode de verificare și apreciere a rezultatelor	conversația, exercițiul, metoda proiectelor etc.
diacronia sistemului metodelor didactice	metode tradiționale (clasice)	expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația etc.
	metode moderne	algoritmizarea, problematizarea, modelarea, brainstorming-ul, instruirea programată, învățarea prin descoperire <sup>150</sup> etc.
modalitatea de raporta- re la cunoaștere <sup>151</sup>	metode de comunicare	descrierea, explicația, conver- sația, lucrul cu manualul/cartea etc.

<sup>149</sup> Vezi Cucoș 2002: 290.

<sup>150</sup> Prezentate ca „metode de dată mai recentă” – Moise 1998. Vezi și opoziția *metode vechi – metode noi* – Cerghit 2006: 103.

<sup>151</sup> „Principalul izvor al învățării” – Cerghit 2006: 110. Elemente ale acestei tipologii sunt asociate, în alte lucrări de specialitate, obiectivului vizat – metode de comunicare: narațiunea sub formă de povestire, explicația, descrierea, definiția, demonstrația, modelarea, activitatea cu cartea, conversația *versus* metode de explorare (directă și indirectă) a realității: observația, experiența dirijată, lucrarea practică, exercițiul (Voiculescu 2003: 70-79).



	metode de explorare	observația, modelarea etc.
	metode bazate pe acțiune	jocul didactic, jocul de rol etc.
	metode de raționalizare <sup>152</sup> a conținuturilor/operațiilor	algoritmizarea, instruirea programată, instruirea asistată de calculator etc.
canalul comunicativ <sup>153</sup>	metode verbale de comunicare orală: ▪ expositive  ▪ conversative  ▪ problematizante	expunerea, povestirea, expunerea cu oponent, descrierea, explicația etc. conversația, dezbateră, discuția, asaltul de idei etc. problematizarea
	metode verbale de comunicare scrisă	lectura sau lucrul/activitatea cu cartea etc.
	metode de comunicare audio-vizuală	instruirea prin filme, instruirea prin televiziune <sup>154</sup> etc.
	metode intuitive <sup>155</sup>	observația, demonstrația etc.
ancorarea explorării în real	metode de explorare directă a realității	observația, experimentul etc.
	metode de explorare indirectă a realității	demonstrația, modelarea etc.
caracterul acțiunii	metode de acțiune reală	exercițiul, algoritmizarea, activitatea creativă <sup>156</sup> etc.
	metode de acțiune simulată	jocul didactic, jocul de rol, învățarea dramatizată etc.
domeniile din cadrul limbii și literaturii române	metode specifice învățării citit-scrisului	metoda fonetică analitico-sintetică, exercițiul fonetic/fonologic etc.;
	metode specifice studiului limbii române	algoritmizarea, exercițiul, problematizarea, modelarea figurativă, instruirea programată etc.
	metode specifice studiului	lectura, expunerea,

<sup>152</sup> Cerghit 2006: 110.

<sup>153</sup> „modalitatea principală de transmitere a cunoștințelor” (Cucos 2002: 290), „suportul principal purtător de informație în cadrul comunicării” (Cerghit 2006: 111).

<sup>154</sup> Cerghit 2006: 112 – sunt aici prezentate și metodele de comunicare interioară (reflecția personală, experimentul mintal), pe care însă nu le asociem ca metode didactice etapei preșcolarității.

<sup>155</sup> Metode intuitive sau iconice – vezi și Boca-Miron/Chichișan 2002: 49, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 17 etc.

<sup>156</sup> Cerghit 2006: 114 – sistemul metodelor de predare-învățare în reprezentare grafică.



	literaturii române	brainstormingul, interpretarea literară, analiza literară etc.
	metode comune studiului limbii și literaturii române	conversația, exercițiul, problematizarea, dezbateră, învățarea prin descoperire, învățarea prin acțiune, demonstrația, jocul didactic, rezumatul, algoritmizarea <sup>157</sup> etc.
gradul de implicare a copilului în activitate	metode expositive/neparticipative/pasive	expunerea, explicația, demonstrația etc.
	metode active/participative	exercițiul, conversația, brainstormingul, lucrul cu cartea, problematizarea, jocul didactic etc.
forma de organizare a activității	metode individuale	exercițiul, algoritmizarea, expunerea etc.
	metode de grup	metoda proiectelor, jocul didactic etc.
	metode frontale	conversația, brainstormingul, dezbateră etc.
	metode combinate	problematizarea, simularea etc.
caracterul directiv al strategiei de instruire <sup>158</sup> căreia i se subsumează	metode în cadrul unor strategii directe de instruire	expunerea, explicația, observarea, demonstrația, lectura sau lucrul cu cartea etc.
	metode subsumate unor strategii indirecte de instruire	problematizarea, studiul de caz, modelarea, metode de simulare etc.
	metode caracteristice unor strategii de instruire de tip interactiv	conversația, dezbateră, rezolvarea de probleme în grup, jocul de rol, brainstorming, tutoratul, predarea on-line, învățarea prin cooperare etc.
	metode valorificate în cadrul unor strategii de instruire de tip experiențial	exercițiul, learning by doing, învățarea prin lucrări practice, metoda proiectelor, învățarea prin descoperire, învățarea prin investigație, predarea/învățarea integrată în

<sup>157</sup> Vezi și Secrieru 2004: 230-232.<sup>158</sup> Ezechil 2003: 54-55.



		muncă etc.
	metode în cadrul unor strategii de instruire facilitatoare ale studiului independent	stimularea gândirii critice, instruirea/învățarea programată, instruirea asistată de calculator (IAC), educația incluzivă etc.

### **6.3. Sistemul metodelor și procedeele valorificabile în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor**

În condițiile în care – prin prisma particularităților de vârstă ale copiilor, obiectivelor vizate, conținuturilor abordate, resurselor umane și materiale disponibile etc. – nu toate metodele didactice sunt valorificabile în etapa preșcolarității, avem în vedere în acest subcapitol doar anumite elemente ale subsistemului metodelor și procedeele didactice, într-o prezentare organizată pe principiul definirii, caracterizării și exemplificării adaptate a acestora.

#### **6.3.1. Activitatea/lucrul cu cartea**

**Activitatea/lucrul cu cartea**<sup>159</sup> este metoda didactică ce presupune familiarizarea preșcolarilor cu obiectul carte și cu universul acestuia, precum și formarea unor deprinderi (corespunzătoare potențialului vârstei și coordonatelor individuale) de muncă intelectuală.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

►► Valorificarea acestei metode în etapa preșcolarității are, cu precădere, valențe instrumentale, în condițiile în care copiii află/își fixează repere precum: deschiderea unei cărți, diferențierea elementelor acesteia (copertă – file), darea filelor, paginarea unei publicații, utilizarea unui semn de carte, diferențierea imaginilor de pasajele scrise, corespondența acestora, diferențierea culorilor, formelor, fonturilor, caracterelor etc.

►► Chiar la nivelul etapei preșcolare, copiii pot fi familiarizați cu diferite tipuri de „lectură”:

---

<sup>159</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 57, Voiculescu 2003: 74-75.



## ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ lectura mintală (în gând) a imaginilor/semnelor/simbolurilor din anumite publicații – urmată, cel mai frecvent, de o conversație „explicativă”;
- ☞ lectura demonstrativă – realizată de către educator/educatoare, respectiv de către un copil care „citește” imaginile/semnele/simbolurile, conferindu-le semnificații;
- ☞ lectura frontală – realizată în fapt individual, succesiv, de către copii, urmărind „firul” imaginilor/semnelor/simbolurilor de sus în jos, de la stânga la dreapta;
- ☞ lectura selectivă/problematizantă – cu dublu sens: cadrul didactic indică imaginea/ansamblul de semne/simboluri, iar copiii asociază anumite semnificații (idei, stări de spirit etc.) elementului indicat, respectiv copiii indică un anumit element din publicația avută în vedere (de obicei, de pe o anumită pagină a acesteia), corespunzător ideii emise de către educator/educatoare etc.

►► Sunt valorificate în activitățile desfășurate cu preșcolarii cărți de colorat, cărți cu ilustrații, cărți cu ilustrații și cu scris, cărți exclusiv cu scris; particularizând – cărți de literatură pentru copii (cu imagini sau nu), enciclopedii, dicționare ilustrate (sau nu – pentru diferențiere), atlase, reviste pentru copii, alte publicații, de dimensiuni diferite, realizate în condiții editoriale, tipografice diferite, concepute de unul sau mai mulți autori (alături de antologii de creații populare), pliante, forme vizuale de publicitate, etichete, semne de circulație, indicatoare de diferite tipuri, orare ilustrate/scrise, calendare etc.

►► Activitatea desfășurată în sectorul/colțul *Biblioteca* implică, de asemenea, familiarizarea copiilor cu diferite criterii de ordonare a cărților; educatorul/educatoarea poate solicita unui copil, de exemplu, să-i aducă o anumită carte, precizând date relevante în acest sens: „cartea din care am citit săptămâna trecută despre Albă-ca-Zăpada”, „cartea cea mai mare de pe raftul de jos”, „cartea care are pe copertă imaginea Motanului Încălțat”, „cartea care are coperta verde pe care scrie Ion Creangă, Povești și are imagini din Capra cu trei iezi”, „dicționarul cu imagini pe care l-am folosit ieri la Activități matematice”, „atlasul cu animale”, „plicul cu reclame la ciocolată” etc.

►► Funcționalitatea acestei metode este condiționată de conștientizarea de către copii a mesajului transmis – valorificând imagini și/sau scris – prin intermediul diferitelor publicații; rolul copiilor ca cititori este de a descifra acest mesaj și de a-l transmite, la rândul lor; sunt încurajate/stimulate, în acest sens, activitățile în care copiii „povestesc ce au citit” (ei sau părinții/bunicii lor), spun ce le-a plăcut într-o carte, fac „reclamă” unei anumite publicații, fac schimb de



cărți, merg la bibliotecă (împrumută/restituie cărți, au fișă de cititor, îndeplinesc rolul de bibliotecar al grupei pe o perioadă de timp stabilită etc.), merg la librărie, asociază filme pentru copii/filme de desene animate vizionate acasă și/sau la grădiniță cu cărțile corespunzătoare acestora etc.

►► Este încurajată, de asemenea, ideea de a crea cărți – individual (*Cartea vacanței* – fiecare copil „povestește”/desenează episoade din vacanță corespunzătoare fiecărei file de carte; *Poveste* – imaginată de copil; *Cartea mea* – în care este încurajat să „scrie” ce îl reprezintă: familia, jucăriile preferate, desenele animate urmărite, jocurile preferate etc.) sau pe grupe, chiar cu întreaga grupă de copii, sub îndrumarea/cu ajutorul cadrului didactic (care poate scrie anumite pasaje „dictate” de către copii), în cadrul unui proiect: *Cartea anotimpurilor* (cu informații, curiozități acumulate de copii despre anotimpuri), *Grupa jucăușilor* (cu jocurile preferate ale copiilor, inclusiv cu exemple de texte din folclorul copiilor), *Poveștile piticilor* (cu povești create de copii, dictate cadrului didactic sau părinților, bunicilor, eventual înregistrate și ulterior „transcrise”, cu imagini realizate de copii), *Explicăm cuvinte* (minidicționar realizat de copii cu imagini care să-i ajute pe colegii lor mai mici să înțeleagă mai ușor anumite cuvinte/expresii din poveștile pe care le vor asculta, din poeziile pe care le vor învăța) etc.; gândite/realizate ca proiecte, aceste cărți pot valorifica și produsele activităților practice desfășurate de copii (de exemplu, colaje), după cum pot fi realizate – în contextul actual al amplorii deosebite a tehnologiei audio-vizuale – și în variantă electronică (în condițiile în care copiii au deja modelul lecturilor autorilor unor texte îndrăgite de ei, pot fi înregistrate și valorizate ca atare, în calitate de „cărți electronice”, poveștile create de copii).

►► **Activitatea/lucrul cu cartea** se valorifică nu doar la Educarea limbajului, ci și în cadrul celorlalte tipuri de activități (vezi și exemplele prezentate *supra*), vizându-se formarea copilului ca „cititor” în general, în încercarea de a-l apropia de universul cunoașterii având ca instrument/facilitator cartea și de a-l familiariza cu tehnicile de muncă intelectuală – inclusiv cu ideea de a „sintetiza” ceea ce „citește” (de exemplu, printr-o imagine, printr-un cuvânt, printr-o propoziție etc., concepute ca „fișe de lectură”, ca file în „jurnalul de lectură” cu desene, personaje, semne, simboluri din cărțile preferate) pentru a permite actualizarea informațiilor respective în alte contexte, eventual de către alte persoane.



### 6.3.2. Algoritmizarea

**Algoritmizarea** este metoda didactică ce presupune actualizarea unei/aceleiași succesiuni de operații în cadrul demersului instructiv-educativ, respectiv în activități cuprinzând coordonate similare celor în care s-a fixat structura operațională inițială.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► **Metoda**<sup>160</sup> **algoritmizării** presupune actualizarea unui sistem de operații, în aceeași ordine, având aceleași caracteristici în planul gândirii, al acțiunii etc., în vederea transformării acestora în automatisme pentru copii; astfel, în situații similare, aceștia vor aplica același algoritm, resursa timp fiind astfel valorificată ulterior în manieră economică.

►► Caracterul instrumental al acestei metode este marcat prin raportare la planul finalităților, în condițiile în care oferă copiilor repere în acțiunile/activitățile (de învățare și nu numai) ulterioare, fără ca rolul educatorului/educatoarei să mai aibă ponderea inițială. Fixarea algoritmului îi plasează pe copii în ipostaza de a fi artizanii propriei formări (în anumite secvențe ale acesteia, care implică valorificarea unei succesiuni de operații devenite deja „instrumentale”, funcționale pentru copii).

►► Anumite metode didactice folosite în mod constant în abordarea aceluiasi tip de conținut (vezi, de exemplu, conținuturi de tipul: *Sunetul. Numărul de sunete. Locul unui sunet în silabă. Silaba. Numărul silabelor într-un cuvânt. Locul unei silabe într-un cuvânt. Cuvântul. Numărul de cuvinte dintr-o propoziție. Locul unui anumit cuvânt într-o propoziție. Propoziția etc.*; *Titlul. Autorul. Locul și timpul acțiunii. Personajele. Succesiunea logică a episoadelor/întâmplărilor. Tipul de personaje. Mesajul textului etc.*; *Cui/cum mă adresez. Ce îi „scriu”. Cum închei. Cum semnez o scrisoare etc.*) sau a unor conținuturi similare (de exemplu, *Scrisoarea. Invitația; Textul epic în versuri. Textul liric în versuri etc.*) devin pentru copii scheme/algoritmi de lucru, utilizabili în contexte pe care aceștia le percep ca similare, facilitând astfel realizarea demersului instructiv-educativ; metoda fonetică, analitico-sintetică, lectura explicativă, exercițiul complex, anumite jocuri didactice etc. își subordonează, așadar, ca procedeu, algoritmizarea, după cum, din perspectivă inversă,

---

<sup>160</sup> Pentru „strategii algoritmice” și tipuri de algoritmi (de rezolvare, de identificare; de sistematizare/consolidare a cunoștințelor, de creație, de rezolvare a problemelor, de optimizare a unor capacități etc. – după Sorin Cristea, Ioan Bontaș etc.), vezi Albulescu-Albulescu 2000; 155-156.



algoritmizarea ca metodă își poate subsuma, ca procedeu, anumite tipuri de exerciții; de asemenea, algoritmizarea este valorificată prin excelență ca metodă didactică în cadrul activităților de memorizare (realizate pe strofe/secvențe logice, prin repetarea primei structuri, a primei structuri cumulată cu cea de-a doua etc., până la întregirea textului).

►► Particularizând, **algoritmizarea** poate fi valorificată în etapa preșcolarității în:

- ☞ fixarea coordonatelor comunicării, a rolurilor de emițător – receptor în condițiile salutului (în contexte similare – de exemplu, pe stradă, însă cu interlocutori de vârste diferite, aflați în relații diferite cu locutorii-copii – de rudenie, de prietenie etc.; cu aceiași interlocutori, însă în situații diferite – dimineața, seara etc.), ale formulării unei solicitări (la bibliotecă, la librărie etc.), a unei întrebări (adresate – pentru a cere informații despre o anumită jucărie, în vederea găsirii acesteia – doamnei educatoare, unui coleg, mamei etc.);
- ☞ memorarea unui text în versuri;
- ☞ raportarea la un text epic: cunoașterea titlului și a autorului (unde este cazul), explicarea anumitor cuvinte/expresii, precizarea locului și a timpului acțiunii, a personajelor care apar la începutul acesteia, identificarea episoadelor acțiunii și prezentarea acestora în succesiune logică (se pot da titluri anumitor secvențe, prin valorificarea planșelor cu imaginile corespunzătoare), indicarea caracteristicilor personajelor și încadrarea lor în tipologii prin prisma sistemelor de valori ale copiilor, identificarea pasajelor dialogate (cu repetarea, recunoașterea, eventual, a anumitor replici ale personajelor), narative, descriptive etc., receptarea/discutarea mesajului textului, identificarea eventualelor similarități cu alte texte cunoscute de copii etc.;
- ☞ raportarea la un text liric: cunoașterea titlului și a autorului, explicarea anumitor cuvinte/expresii, relevarea valorii lor expresive (vezi sensul propriu și sensul figurat al anumitor unități lexicale valorificate în textul liric), identificarea elementelor care conferă muzicalitate versurilor (rime, jocuri cu rime etc.), a imaginilor artistice (vizuale, auditive, motrice, olfactive – cel mai frecvent asociate cu simboluri, imagini sugestive, pentru a facilita categorisirea), delimitarea tablourilor în cazul liricii peisagistice (prin raportare la planșe, desene, cuvinte-cheie etc.), respectiv a trăsăturilor elementului descris (mama, Moș Crăciun, ghiocelul etc.) în cazul liricii portretistice, identificarea/discutarea gândurilor și a sentimentelor transmise într-un text liric (eventual, în asociere cu anumite simboluri-mimică reflectând starea de spirit a copiilor la audierea textului) etc.;



- ☞ activitățile de povestire, repovestire, creare de povești etc. (cu fixarea reperelor compoziționale: introducere, cuprins, încheiere și a elementelor componente ale acestora);
- ☞ „redactarea” de texte funcționale (scrisoare adresată mamei, lui Moș Crăciun, domnului educator/doamnei educatoare etc.; invitație la serbarea de Crăciun, la activitățile dedicate zilei de 8 Martie, într-o excursie etc.; felicitare pentru ziua unui coleg, pentru ziua unuia dintre părinți etc.), cu identificarea elementelor particulare ale acestora în exemple date și cu reflectarea lor, în succesiunea corespunzătoare, în texte create de copii;
- ☞ realizarea unor texte nonliterare: afiș, reclamă – cuprinzând anumite elemente, actualizarea lor implicând respectarea anumitor „pași” – logici pentru copii (astfel încât cel care se uită la afișul realizat să știe unde să meargă, în ce zi, la ce oră, ce se va întâmpla acolo etc., iar cel care vede reclama să poată identifica anumite calități ale „produsului”, să găsească motive pentru a-l achiziționa etc.);
- ☞ familiarizarea cu sunetele limbii române, exersarea pronunțării lor corecte, exemplificarea anumitor elemente de construcție a comunicării etc. – în cadrul metodei fonetice, analitico-sintetice (vezi, de exemplu, succesiunea identificare – caracterizare – exemplificare – reprezentare grafică – raportare la contextul comunicativ inițial – exemplificare în contexte similare etc.);
- ☞ raportarea la anumite componente ale sistemului limbii române, reperate nu doar la nivel fonetic/fonologic (vezi *supra*), ci și în plan lexical/semantic, morfologic, sintactic, stilistic (vezi, în acest sens, și raportarea la textul literar);
- ☞ încadrarea – într-o perspectivă mai generală – a copilului preșcolar în anumite structuri algoritmice comportamentale, reflectând însuși orarul zilnic al grădiniței;

etc.

### 6.3.3. Brainstorming-ul

Ca metodă didactică de stimulare a creativității, **brainstorming-ul** presupune plasarea copiilor în ipostaza de emițători de idei prin raportare la un element dat (element-pretext), fără a viza o etapă explicită de valorizare a acestora.



### Caracteristici și repere aplicative

►► Încurajând comunicarea spontană<sup>161</sup>, fără a impune o anumită succesiune/relevanță a răspunsurilor, **brainstorming-ul** („asaltul de idei”<sup>162</sup>) este prezentat în literatura de specialitate ca având valențele unei metode de stimulare a creativității, caracterul său de metodă didactică fiind motivat prin însuși impactul pe care valoricarea sa în cadrul demersului instructiv-educativ îl are asupra copiilor, în condițiile lipsei etapei valorizante (care ar putea inhiba răspunsurilor anumitor copii, în anumite situații de comunicare didactică) – de aici și sintagmele care caracterizează metoda: „*metoda evaluării amânate*” sau „*filozofia marelui DA*”<sup>163</sup>.

►► În general, în studiile de specialitate, se realizează distincția între diferite tipuri de **brainstorming**, în funcție de diferite criterii; astfel, din perspectiva manierei de emiteră a ideilor<sup>164</sup> pornind de la un element-stimul, declanșator, se diferențiază:

- ☞ brainstorming-ul de tip *liniar-progresiv* (în cadrul căruia ideile se succed completând-o pe cea inițială): idee inițială – idei intermediare – idee finală;
- ☞ brainstorming-ul de tip *catalitic* (cuprinzând idei analogice sau opuse celei inițiale): așadar, în succesiunea de mai sus apare și o idee opusă celei inițiale, în general ideile fiind de tip analogic;
- ☞ brainstorming-ul de tip *mixt* (îmbinare a primelor două tipuri): idee inițială – idei complementare și opuse.

►► Brainstorming-ului tradițional i se asociază, în literatura domeniului, și alte variante ale acestei metode, valorificabile cu precădere la nivele mai mari de vârstă: vezi, de exemplu, tehnica electronică de brainstorming și brainstorming-ul personal<sup>165</sup>.

<sup>161</sup> Ezechil 2003: 79-80.

<sup>162</sup> „Asaltul de idei”, inițiat de Alex F. Osborn, este motivat prin faptul că „în lipsa unei critici [în prima etapă – s.n.], se diminuează o serie de factori inhibitori și blocaje ale spontaneității în gândire care produc rutina intelectuală” – Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 104.

<sup>163</sup> Cucoș 2002: 298.

<sup>164</sup> Un alt criteriu este reprezentat de modalitatea de expunere/transmitere a ideilor: direct, prin bilețele (la grădiniță – eventual, prin desene, jetoane, obiecte-jucării etc.), pe rând sau nu etc. – vezi Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 212-213. Vezi și Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 104.

<sup>165</sup> Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 108-111.



►► În cadrul activităților de educare a limbajului desfășurate în etapa preșcolară, **brainstorming-ul** poate fi valorificat ca metodă didactică în contexte/secvențe diferite:

- ☞ în cadrul unei activități de lectură după imagini – precedată de o secvență de brainstorming, pentru ca ulterior copiii să vadă în ce măsură regăsesc pe planșă exemplele date de ei; de exemplu, *primăvara asociată cu...*, iar pe planșă copiii identifică/regăsesc ulterior...;
- ☞ în explicarea/interpretarea anumitor cuvinte/expresii din textele abordate: „*soare ghiduș*” înseamnă... (se realizează „asaltul de idei”), iar în text poate însemna...;
- ☞ în identificarea/fixarea elementelor unui câmp lexical (*floare...: ghiocel, brândușă, trandafir, viorea, floare-de-nu-mă-uita, lalea, crizantemă* etc.; *frumoasă, gingașă, roșie, albă* etc.), ale unei familii lexicale (*floare: florică, floricea, florărie, florar, florăreasă, înflorit, neînflorit* etc.), prin valorificarea nuanțată a exemplelor date inițial de copii (toate răspunsurile sunt corecte, încadrate însă în clase diferite: câmpul lexical – o mulțime cu elemente având caracteristici similare *versus* familia lexicală – comparabilă cu familiile copiilor, între ale căror membri există anumite relații);
- ☞ în etapa inițială a activității de creare de povești, pornindu-se de la un cuvânt-cheie, de la o imagine, de la un semn de punctuație, de la o stare de spirit, de la un personaj etc.

►► „Asaltul de idei” poate lua forme particulare în activitățile derulate cu preșcolarii, „ideea” putând fi nu doar verbalizată, ci și asociată cu desene, jetoane, siluete, jucării, figurine cu mimici diferite, pasaje muzicale, gesturi/mișcări etc., încurajându-se astfel modalități diferite de exprimare a copiilor.

#### 6.3.4. Conversația

**Conversația** este metoda didactică ce implică o succesiune controlată (și adaptată) de întrebări și răspunsuri, în vederea achiziționării și/sau fixării, evaluării anumitor conținuturi.



### **Caracteristici și repere aplicative**

►► **Conversația**<sup>166</sup> ca metodă didactică este prezentată în literatura de specialitate prin prisma celor două forme consacrate: conversația euristică și conversația catehetică/de verificare-examinatorie. Prima formă are rol preponderent în descoperirea de cunoștințe, având ca premisă o situație problematică, iar cea de-a doua este valorificată mai ales în evaluarea nivelului de cunoștințe.

►► În etapa preșcolarității, o variantă frecvent utilizată este *conversația-joc*<sup>167</sup>, centrată cu precădere pe plasarea copilului în ipostaza de emițător de mesaje de tip interogativ, dar și de receptor al acestora (având ca sursă adultul sau un copil), respectiv de emițător de mesaje ca răspunsuri la cele interogative care i se adresează în anumite contexte comunicative, în anumite situații de comunicare, comune sau (re)create.

►► **Conversația** de diferite tipuri se constituie într-un demers necesar în vederea atenuării așa-numitelor „disfuncții” ale comunicării în etapa preșcolarității: monologul, monologul colectiv<sup>168</sup> al anumitor copii; se valorifică, în acest sens, conversația copii – educatoare, copii – copii, copii – părinți, copii – personal nedidactic, părinți – părinți, educatoare – părinte/părinți etc. (nu atât ca metodă didactică distinctă), respectiv conversația ca procedeu în cadrul altor metode: jocul de rol (pretext pentru valorificarea conversației pe orizontală, tip coleg – coleg, mama – tata, respectiv pe verticală: copil – doamna educatoare, copil – părinte, medic – pacient, vânzător – cumpărător, Albă-ca-Zăpada – vânzător etc.), jocul didactic, lectura explicativă (în formă adaptată particularităților preșcolarității), metoda fonetică, analitico-sintetică (de exemplu, în crearea contextului comunicativ: conversație despre desenul animat preferat, despre rolul pe care ar dori să-l aibă fiecare la serbare, despre jucăria preferată, despre frați/surori etc.).

►► O atenție deosebită trebuie acordată de către educator/educatoare calității întrebărilor<sup>169</sup>, aspect care vizează atât planul conținutului, cât și pe cel al formei.

---

<sup>166</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 53-54, Voiculescu 2003: 75-77, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 18-19.

<sup>167</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19.

<sup>168</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 54.

<sup>169</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 75-79 ; Ezechil 2003 : 72-74 (vezi modul de formulare a întrebărilor – „raționale și relevante”, „scurte”, „să nu fie închise”, „să nu fie retorice”, „să fie productive, iar nu reproductiv”, „să nu pretindă răspunsuri stereotipe” – și de adresare a acestora – cu precizarea că nu toate afirmațiile trebuie considerate



►► Din punctul de vedere al conținutului întrebărilor, se realizează – prin raportare la diferite criterii – distincția între:

- ☞ întrebări euristice vs. întrebări de verificare vs. conversația-joc; într-o altă interpretare: întrebări reproductiv vs. reproductiv-cognitive vs. ipotetice vs. convergente vs. divergente vs. de evaluare<sup>170</sup> (după obiectivul vizat);
- ☞ întrebări simple vs. întrebări compuse/complex (din punctul de vedere al gradului de complexitate);
- ☞ întrebări de conținut vs. întrebări auxiliare/instrumentale (așa-numitele întrebări ajutătoare) – prin raportare la criteriul funcționalității<sup>171</sup>;
- ☞ întrebări generalizatoare vs. întrebări de detaliu (după raportul general – particular);
- ☞ întrebări de definire, descriere, identificare, relatare, evaluare, opinie, diviziune, clasificare, comparare, opunere, explicare, motivare (din perspectiva operației implicate) etc.

►► Din punctul de vedere al formei, se impun pentru vârstă preșcolară:

- ☞ întrebări valorificând un vocabular adecvat vârstei, pronunțate corect;
- ☞ întrebări reflectând forma literară a limbii române și normele în uz ale acesteia (anumite forme de plural, de feminin, fenomenul acordului etc.);
- ☞ întrebări cu un contur intonațional precis, model pentru copii;
- ☞ formulări simple, de tip propozițional, clare, concise;
- ☞ construcții cu topică preponderent obiectivă etc.

►► Selecția tipului/tipurilor de întrebare/întrebări, construcția acestora prin adaptarea – din punctul de vedere al conținutului și al formei – la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor preșcolari, organizarea întrebărilor în succesiune logică (în funcție de obiectivul vizat) se constituie în premise ale cunoașterii/identificării anumitor blocaje în comunicare, respectiv în mijloace de prevenire, dar și de depășire a acestora.

►► Temele abordate prin actualizarea conversației pot fi stabilite/sugerate de către educatoare/educator, pot fi alese împreună cu copiii, prin prisma intereselor, preferințelor, preocupărilor acestora dintr-o anumită perioadă, pot avea ca pretext o carte, o jucărie, o întâmplare petrecută în drum spre grădiniță, o știre

---

limitative, constrictive: există, de exemplu, situații de comunicare în care întrebările simple de tip reproductiv au un rol pozitiv, fie și ca premisă în derularea conversației).

<sup>170</sup> După Giorgio Gostini, apud Albulescu-Albulescu 2000: 132-133.

<sup>171</sup> De unde și tipurile de conversație: de comunicare, de repetare și sistematizare, de fixare și consolidare, de verificare și apreciere, introductivă, finală – Nicola 1980: 258.



auzită la televizor, un cântec auzit la copiii dintr-o altă grupă etc.; de asemenea, și copiii pot fi inițiatori ai conversației pe anumite teme, de exemplu în cadrul programului „responsabilul” cu discuția zilei (după o „consultare” prealabilă cu educatoarea).

►► Valențe ale conversației catehetice pot fi valorificate în secvențele de fixare, sistematizare a anumitor conținuturi – de exemplu, în fixarea reperelor (acționale, din planul personajelor etc.) care caracterizează un text literar, a asocierilor corecte substantiv – adjectiv acordat, a formelor personale pronominale etc., cel mai frecvent conversația având valoare de procedeu în cadrul jocului didactic (sau al altor metode – vezi și metoda fonetică, analitico-sintetică).

### 6.3.5. Definiția

**Definiția**, prezentată ca metodă<sup>172</sup> didactică în unele studii de specialitate, implică raportarea termen de definit – succesiune logică<sup>173</sup> de aspecte care caracterizează elementul de definit astfel încât să-l diferențieze de alte elemente, inclusiv din aceeași sferă.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Prin prisma raportului definit – definitor, se realizează, în general, distincția între diferite tipuri de definiții: generice, de construcție, operaționale<sup>174</sup>, asociabile etapei preșcolarității doar în manieră adaptată, accesibilizată:

- ☞ definiții generice, trimitând către modul de formare a anumitor elemente: de exemplu, *„zăpada este ceea ce se face din fulgi/ceea ce cade din cer”*;
- ☞ definiții de construcție, precizând componentele structurale, materiale ale elementului definit: *„omul de zăpadă este cel făcut din trei bulgări mari de zăpadă, un morcov, doi nasturi, o oală și o mătură”*, *„cușca pentru câine este o casă mică făcută din bucăți de lemn, cu ușă, fără geamuri...”*;
- ☞ definiții operaționale, implicând o anumită relație stabilită de copii între elemente: *„vesel și bucuros au același înțeles, pot să spun și că*

<sup>172</sup> Voiculescu 2003: 73, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.

<sup>173</sup> O „construcție logică în care se stabilește echivalența între un termen care intenționează să fie «definit» și un ansamblu de caracteristici ce constituie termenul de «definitor» și care exprimă tot ce este esențial pentru „definit” – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.

<sup>174</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21 (tipuri de definiție).



*sunt vesel, și că sunt bucuros, și eu sunt la fel”, „propozițiile Mama citește. Și Copilul desenează. au tot atâtea cuvinte: de fiecare dată am bătut din palme de două ori” etc.*

►► În realitatea comunicării didactice, în activitățile de educare a limbajului, ca și în cadrul celorlalte activități desfășurate în grădiniță, copiilor nu li se cere memorarea de definiții, importantă fiind asimilarea logică a anumitor conținuturi, dezvoltarea/ încurajarea corelațiilor pe care copiii le realizează între informații din același domeniu sau din domenii diferite. De altfel, nu sunt prevăzute în programă teoretizări ale elementelor de limbă/literatură/comunicare, ci doar actualizări ale acestor elemente în diferite contexte.

►► Improprrie ca metodă didactică de sine stătătoare pentru ciclul preprimar, definiția ia forme specifice (vezi exemplele de mai sus și altele similare) care facilitează cu precădere operațiile gândirii preșcolarilor.

#### 6.3.6. Demonstrația

**Demonstrația** este metoda didactică ce presupune achiziționarea, respectiv fixarea anumitor cunoștințe prin prisma valorificării coordonatelor intuitive, senzoriale ale activității cu preșcolarii, în vederea facilitării trecerii de la acțiunea propriu-zisă (inițial, după model) la reprezentarea acesteia la nivel mintal.

##### Caracteristici și repere aplicative

►► Prin raportare la criteriile precum materialele didactice valorificate în cadrul unei anumite modalități de realizare, literatura de specialitate prezintă diferite tipuri<sup>175</sup> de demonstrație:

- ☞ *demonstrația propriu-zisă* – concretizată în acțiuni propriu-zise, realizate de către educator/educatoare sau de către un copil (eventual, ghidat/îndrumat de către cadrul didactic): pronunțarea corectă a unor sunete/grupuri de sunete, recitarea model a unei poezii etc.;

<sup>175</sup> Vezi și *demonstrația cu ajutorul reprezentărilor grafice, demonstrația cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale, demonstrația întemeiată pe documente auditive, demonstrația exemplilor etc.* – Cerghit 2006: 216; *demonstrația pe viu, demonstrația figurativă, demonstrația cu ajutorul desenului la tablă, demonstrația cu ajutorul modelelor, demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale, demonstrația prin exemple etc.* – Cucoș 2002: 295 etc.



- ☞ *demonstrația figurativă* – implicând valorificarea unor reprezentări grafice, a unor desene etc.: reprezentarea grafică a unei propoziții, a silabelor unui cuvânt, prezentarea unei stări de spirit printr-o figură cu o anumită mimică, redarea prin săgeți a anumitor corespondențe între elemente etc.;
- ☞ *demonstrația audio-vizuală* – realizată prin utilizarea unor mijloace tehnice audio-vizuale: valorificarea recitării-model prin audierea înregistrării unui actor, „demonstrarea” unei dramatizări prin vizionarea unui fragment dintr-o piesă de teatru pentru copii, audierea unor secvențe cu zgomote din natură etc.;
- ☞ *demonstrația exemplificativă* – concretizată în actualizarea, în cadrul demersului instructiv-educativ, a unei succesiuni de exemple care să susțină ideea inițială (noul conținut): exemple de cuvinte din aceeași familie lexicală, exemple de adjective care se acordă în gen și număr cu substantivele determinate etc.

►► **Demonstrația**<sup>176</sup> implică o acțiune, însoțită de verbalizarea acesteia, prin explicație, așadar o succesiune de etape care să optimizeze procesul:

- ☞ *etapa demonstrativă/acțională propriu-zisă*, constând într-o acțiune/operație model (acțiune care poate implica inclusiv prezentarea într-o anumită manieră a unor informații, stilul povestirii unui episod, modul de prezentare a unui personaj, prezentarea unei persoane într-o întâlnire în familie, salutul în familie, la grădiniță, pe stradă etc.); în cazul în care se demonstrează o acțiune de ordin nonverbal (anumite gesturi, anumite mișcări, anumite acțiuni), precum și în cazul în care unele demonstrații verbale pot fi explicate (de exemplu, pronunțarea anumitor sunete – prin rotunjirea buzelor, prin lăsarea aerului să treacă printre dinți etc.), se valorifică verbalizarea elementelor demonstrate – anterior, pe parcursul acțiunii (unde este cazul) sau ulterior demonstrării propriu-zise, în vederea atragerii atenției copiilor asupra unor componente mai dificile ale procesului;
- ☞ *etapa repetitivă* – realizată de către copii, eventual doar secvențial, în condițiile în care nu se vizează valorificarea demonstrației propriu-zise în ansamblul său, ca acțiune pe care copiii trebuie să o asimileze/fixeze, ci ca model pentru anumite elemente ale demersului instructiv-educativ curent și pentru activități ulterioare; vezi, de exemplu, demonstrarea pronunțării corecte a unui sunet de către educator/educatoare, urmată de etapa repetitivă realizată de către (anumiți) copii (obiectivul fiind, pentru activitatea respectivă,

<sup>176</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002; 51-52, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 18.



pronunțarea corectă de către copii a sunetului avut în vedere) *versus* recitarea-model a unei poezii care, în funcție de complexitatea textului în versuri, poate implica doar parțial etapa repetitivă din perspectiva copiilor *versus* vizionarea unei piese de teatru pentru copii ca etapă demonstrativă – reper pentru activitățile ulterioare ale copiilor. Precizăm, de asemenea, că în anumite situații etapa repetitivă poate implica și cadrul didactic, atunci când se consideră necesară întărirea acțiunii printr-un alt exemplu-model.

►► În vederea valorificării metodei demonstrației în grădiniță, pot fi valorificate obiecte, jucării (la grupele mică și mijlocie), precum și „material didactic structurat”<sup>177</sup> (la grupele mare și pregătitoare).

►► Demonstrația este asociată, în practica didactică, explicației, conversației, algoritmizării, exercițiului, devenind, de asemenea, procedeu în cadrul unor metode ca: jocul didactic, povestirea, lectura explicativă, metoda fonetică, analitico-sintetică etc., necesitatea ei – atât ca metodă, cât și ca procedeu – fiind motivată de caracterul intuitiv al gândirii preșcolarilor (vezi capitolul 2).

►► În cadrul activităților de educare a limbajului în etapa preșcolarității (și nu numai), demonstrația poate fi valorificată în:

- ☞ corectarea tulburărilor de vorbire;
- ☞ citirea-model de către cadrul didactic a jetoanelor/imaginilor etc.;
- ☞ pronunțarea corectă a unor sunete/grupuri de sunete;
- ☞ articularea corectă a cuvintelor;
- ☞ accentuarea corectă a cuvintelor;
- ☞ despărțirea cuvintelor în silabe (cu mâna sub bărbie sau folosind o altă metodă care să faciliteze conștientizarea de către copii a diferențelor dintre silabe);
- ☞ diferențierea cuvintelor dintr-o propoziție (prin bătăi din palme, prin asocierea de obiecte/simboluri cuvintelor, etapă urmată de numărarea acestora);
- ☞ reprezentarea grafică a unor propoziții, a cuvintelor unei propoziții, a silabelor unui cuvânt, a sunetelor unei/unor silabe etc.;
- ☞ valorificarea semnelor de punctuație (și/sau a figurinelor cu diferite mimici: ☺, ☹ etc.) corespunzătoare intonației propoziției enunțative, interogative, respectiv exclamative;
- ☞ construirea de enunțuri pornind de la elemente date;
- ☞ scrierea anumitor semne grafice, litere, cifre etc.;

<sup>177</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 51.



- ☞ realizarea acordului adjectiv – substantiv determinat, predicat – subiect;
- ☞ dezvoltarea/simplificarea unei propoziții;
- ☞ trecerea de la afirmativ la negativ și invers;
- ☞ folosirea corectă a formelor pronominale propriu-zise și de politețe, în conformitate cu particularitățile situației de comunicare;
- ☞ depășirea blocajelor în comunicare;
- ☞ relevarea caracteristicilor rolului de emițător al unui mesaj în diferite contexte;
- ☞ evidențierea calităților unui ascultător activ;
- ☞ adaptarea – ca locutor – la particularitățile interlocutorului;
- ☞ interpretarea anumitor roluri;
- ☞ realizarea dramatizărilor;
- ☞ activitățile de memorizare;
- ☞ realizarea lecturii după imagini;
- ☞ crearea de povești;
- ☞ comunicarea scrisă – la nivel de achiziții, dar și de exersare: „scrierea” unei etichete, a propriului nume; realizarea unei scrisori, a unui afiș, a unei invitații, a unei felicitări etc.;
- ☞ comunicarea orală, în realizarea a diferite tipuri de mesaj: portretizare, interviu, prezentare de știri etc.

### **6.3.7. Descrierea**

**Descrierea** este metoda didactică ce presupune prezentarea voluntară, organizată, sistematică a particularităților unui anumit element (obiect, ființă, fenomen al naturii, acțiune etc.), ca repere în încadrarea acestuia într-o anumită categorie.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

►► **Descrierea**<sup>178</sup> implică asocierea generalului cu particularul, precum și conștientizarea de către copii a importanței detaliului semnificativ, în condițiile în care la preșcolari predomină modalitatea subiectivă de realizare a acestei activități.

►► Elementele supuse descrierii trebuie să corespundă – ca apartenență la o anumită clasă și din punctul de vedere al complexității componentelor sale, al

---

<sup>178</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 54-55, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21.



ANGELICA HOBJILĂ

nuațelor acestora etc. – particularităților de vârstă și individuale ale copiilor preșcolari.

- ▶▶ Descrierea implică verbalizarea observației (vezi și metoda observației).
- ▶▶ Preșcolarul descrie persoane, animale, plante, locuri, obiecte reale sau desenate, reprezentate pe jetoane, planșe etc.
- ▶▶ Se poate valorifica o anumită „algoritmizare” a descrierii unui element (de exemplu, portretul fizic și moral al unei ființe, forma, dimensiunea și culoarea unui obiect etc.).
- ▶▶ Descrierea devine procedeu în cadrul povestirii, a jocului didactic, a lecturii după imagini etc.
- ▶▶ În comunicarea scrisă, descrierea unui simbol poate facilita asocierea acestuia cu semnificația corespunzătoare (vezi exemplul semnelor de circulație, al semnelor de punctuație corelate, eventual, cu imagini sugestive – semnul întrebării + o față de copil cu mimică întrebătoare, semnul exclamării + mimică reflectând mirarea, bucuria, teama, punctul + o mimică de tip constatativ ☺, ☹, ☹ etc.).
- ▶▶ În cazul preșcolarilor, se pleacă dinspre identificarea subiectivă a anumitor trăsături ale elementelor pe care le descriu, către precizarea particularităților mai importante<sup>179</sup> (la grupele mai mari), de aici și importanța acțiunii de îndrumare, dirijare realizată de către educator/educatoare.

---

<sup>179</sup> Voiculescu 2003: 73.



## Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare ...

6.3.8. Desenul<sup>180</sup>

Desenul este metoda didactică – prezentată ca atare în unele lucrări de specialitate – valorificată cu precădere în vederea stimulării creativității copiilor, respectiv nivelului verbal al comunicării.

## Caracteristici și repere aplicative

►► Ca formă alternativă de comunicare pentru copiii preșcolari (și nu numai), precum și ca metodă de reducere a stresului, desenul capătă astfel valori/funcții specifice în cadrul demersului instructiv-educativ reflectat de activitățile de educare a limbajului (și de alte tipuri de activități derulate în grădiniță):

- ☞ funcție instrumentală – în condițiile valorificării desenului ca mijloc de exprimare: *desenează imaginea preferată din poezie, personajul preferat din poveste, cadoul preferat, locul preferat, culorile preferate, culorile pe care le „citești” în poezia audiată, atâtea flori câte cuvinte are propoziția, litera corespunzătoare sunetului..., semnul de punctuație potrivit, figura cu mimica potrivită celui care vorbește/celui care ascultă, imaginea corespunzătoare cuvântului/expresiei explicat/explicate, obiectul/ființa cu care seamănă litera.../cifra..., imaginea pe care vrei să o lipești pe dulapul/sertarul tău, o scrisoare adresată mamei/lui Moș Crăciun, o invitație la serbarea de 1 Iunie, un afiș pentru spectacolul de teatru organizat de copiii grupei etc.*, precum și ca modalitate de exersare a mișcărilor fine ale mâinii, de familiarizare cu diferite instrumente de scris/desenat (creioane colorate, carioca, marker etc.), de fixare a poziției corecte la desenat (scris) etc.;
- ☞ funcție motivațională – pe de o parte, ca formă de încurajare a manifestării copilului prin desen (de exemplu, în condițiile în care limbajul verbal nu este preferat, dar nu numai) și, pe de altă parte, ca factor destresant<sup>181</sup>;
- ☞ funcție evaluativă – prin prisma faptului că activitatea în sine și produsul acesteia pot furniza informații despre copil (capacitatea de concentrare, gradul de atenție, preferința pentru anumite culori, pentru anumite tipuri de linii, de forme, maniera de reprezentare a realului, raportul real – fantastic etc.);

etc.

<sup>180</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.

<sup>181</sup> Pentru valențele desenului atât în destresare, cât și (mai ales) în raportarea la sine, la ceilalți, la conflicte etc., vezi Shapiro 1998.



### 6.3.9. Exercițiul

**Exercițiul** este metoda didactică ce constă într-un demers de tip repetitiv, desfășurat în mod conștient, voluntar, care facilitează transformarea unei acțiuni în automatism.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Fiind bazat pe realizarea în mod repetat (ca metodă maximal activă<sup>182</sup>) și conștient a unor acțiuni (operații mintale sau motrice), exercițiul poate fi utilizat, ca metodă didactică, în vederea asimilării, respectiv fixării anumitor conținuturi, dobândirii, respectiv dezvoltării anumitor deprinderi.

►► Actualizarea metodei exercițiului în cadrul demersului instructiv-educativ implică o succesiune etapizată de elemente acționale:

- ☞ *etapa instrucțional-verbală* – constând în explicarea, în principiu de către cadrul didactic, a sarcinii de lucru;
- ☞ *etapa demonstrativă* a operației vizate, explicate anterior (etapă ce poate fi pusă în practică fie de către educator/educatoare, fie de către un copil, sub îndrumarea cadrului didactic); cel mai frecvent, educatorul/educatoarea trebuie să ofere inițial un model (accesibil, motivant) preșcolarului;
- ☞ *etapa acțională (de „exersare”)* propriu-zisă – realizată de către copii;
- ☞ *etapa de întărire și verificare* – formă de feed-back și, în același timp, modalitate de control (eventual, autocontrol) asupra operației mintale sau motrice realizate.

►► În condițiile în care exercițiul presupune un parcurs dinspre acțiune conștientă (repetată) către automatism, respectiv fixare a acestuia prin valorificare în contexte similare și diferite, se impune ca și deprinderile formate să fie actualizate în mod constant.

►► Pentru etapa preșcolarității, prin prisma caracteristicilor acestei perioade, exercițiul<sup>183</sup> trebuie să se realizeze pe secvențe, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, secvențe ce trebuie ulterior coroborate.

►► În cadrul demersului instructiv-educativ sunt valorificate diferite tipuri de exerciții, clasificabile prin raportare la criterii<sup>184</sup> precum gradul de complexitate,

<sup>182</sup> Ezechil 2003: 84.

<sup>183</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 52, Voiculescu 2003: 79, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.



funcționalitatea, canalul folosit în comunicare, domeniul în cadrul căruia este actualizată această metodă didactică, coordonata socială conținută, gradul de implicare a cadrului didactic, finalitatea avută în vedere etc. Dintre acestea le vom actualiza în prezentarea ulterioară doar pe cele care, prin valențe funcționale, instrumentale etc. și prin exemplificare, reflectă într-o măsură relevantă aspecte specifice activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar.

►► Gradul de complexitate a operației/acțiunii/operațiilor/acțiunilor implicate de valorificarea acestei metode didactice determină distincția între:

- ☞ *exerciții simple* – concretizate într-o singură operație/acțiune; de exemplu, de asociere a unui cuvânt cu imaginea corespunzătoare, de despărțire a unui cuvânt în silabe, de pronunțare a unui sunet, de formulare a unei întrebări, de punere în corespondență a unui jeton cu imaginea unui obiect și a unuia cu imaginea mai multor obiecte de același fel (de stabilire a corespondenței singular – plural) etc.;
- ☞ *exerciții complexe* – concretizate într-o succesiune de operații/acțiuni; de exemplu, de asociere a unui cuvânt cu imaginea corespunzătoare și de alcătuire a unui enunț pe baza imaginii; de despărțire a unui cuvânt în silabe, de precizare a numărului de silabe și de exemplificare a unui alt cuvânt având același număr de silabe; de pronunțare a unui sunet și de exemplificare de cuvinte care conțin sunetul respectiv în poziție inițială, mediană, finală; de formulare a unei întrebări și de anticipare a răspunsurilor ce ar putea fi primite de la interlocutori diferiți sau de la același interlocutor, însă în situații de comunicare diferite (într-un alt loc, în alt moment etc.); de punere în corespondență a unui jeton cu imaginea unui obiect și a unuia cu imaginea mai multor obiecte de același fel (de stabilire a corespondenței singular – plural), de alcătuire de enunțuri cu cele două forme substantivale etc.

►► Prin raportare la funcționalitatea exercițiilor, sunt diferențiate:

- ☞ *exerciții introductive* – de asociere a unui cuvânt dintr-o serie de omonime cu imaginea de pe un jeton (de exemplu, *toc de pantof*);
- ☞ *exerciții de bază* – de exemplificare de către copii a altor situații în care se folosește cuvântul *toc*;
- ☞ *exerciții de consolidare* – de selectare a altor jetoane ale căror imagini sunt denumite prin același cuvânt (*toc de ochelari, toc de scris, toc de ușă, acțiunea de a toca, zgomotul produs de ciocănitore*);
- ☞ *exerciții operatorii* – de plasare a omonimelor în enunțuri;
- ☞ *exerciții structurale* – de completare a unei hărți a cuvântului *toc* (harta poate fi gândită ca un ansamblu de cadre reprezentative pentru situațiile

---

<sup>184</sup> Vezi și Cucoș 2002: 295; Cerghit 2006: 247; Parfene 1999: 59-65 etc.



în care este actualizată fiecare valoare a omonimelor avute în vedere) sau a unor versuri, ghicitori etc. din care lipsește cuvântul *toc*;

- ☞ **exerciții evaluative** – de substituire de către copii, în construcții date, a unor cuvinte/expresii cu sinonimele lor (reprezentate de cuvântul *toc*) sau procesul invers al substituirii (când copiii trebuie să găsească alte corespondente verbale pentru valorile cuvântului *toc*): „mărunțesc pătrunjelul ca s-o ajut pe mama”, „bunica își căuta suportul pentru ochelari”, „ciocănitorea toată ziua cioca-boca” etc.; exercițiul poate fi realizat fie prin operația verbală de substituire, fie prin ridicarea jetonului cu imaginea care corespunde cuvântului/expresiei din enunțul spus de educator/educatoare;

- ☞ **exerciții ameliorative** – de repetare, în enunțuri (cu suport vizual în imaginile de pe jetoane, de pe hartă, din realitate etc.), de către copii care nu și-au fixat încă valorile cuvântului *toc*, a sensurilor acestuia și a cuvintelor/expresiilor sinonime etc.

►► Din punctul de vedere al canalului folosit în realizarea operației/acțiunii și al tipului de comunicare valorificat, se disting:

- ☞ **exerciții verbale orale/scrise** – exerciții de formulare a salutului, a mulțumirii, exerciții de pronunție, exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe, exerciții de citire a imaginilor, exerciții de formulare a ideii reținute dintr-un text audiat, exerciții de reprezentare grafică a anumitor elemente (propoziții, cuvinte, silabe, sunete), exerciții de scriere (semne grafice, litere, cifre, simboluri aparținând altor coduri de comunicare – de exemplu, semne de circulație) etc.;
- ☞ **exerciții nonverbale** – exerciții de asociere a unor gesturi/mișcări cu imaginile de pe jetoane/planșe, exerciții de comunicare prin mimică etc.;
- ☞ **exerciții paraverbale** – exerciții de imitare a caracteristicilor vorbirii unei anumite persoane (copil foarte mic, persoană feminină foarte bătrână, mama, bunicul, prezentatorul emisiunii pentru copii etc.), exerciții de modificare a intonației în conformitate cu semnele de punctuație arătate de educator/educatoare etc.;
- ☞ **exerciții mixte** – utilizate cel mai frecvent, valorificând comunicarea triadică (verbală, nonverbală, paraverbală, în diferite combinații): exerciții de formulare a unor enunțuri și de mimare a unor acțiuni din aceeași sferă de activitate, exerciții de modificare a intonației, mimicii și gesturilor asociate unui enunț verbal prin raportare la figurile (☺, ☹, ⊗ etc.) ridicate de un copil numit de către cadrul didactic, la siluetele de personaje arătate etc.



►► Din perspectiva gradului de implicare a cadrului didactic în aplicarea metodei exercițiului, se realizează distincția între:

- ☞ *exerciții dirijate* de către educator/educatoare: exerciții de pronunțare corectă a unor sunete/grupuri de sunete, exerciții de asociere a unor cuvinte cu imagini arătate de cadrul didactic, exerciții de memorare a unor structuri versificate, a unor frământări de limbă etc.;
- ☞ *exerciții semidirijate* – cadrul didactic intervenind parțial în desfășurarea activității: exerciții de reprezentare grafică a unor propoziții alcătuite din două/trei cuvinte, după model, exerciții de adaptare la particularitățile interlocutorului după sugerarea anumitor posibilități de către educator/educatoare etc.;
- ☞ *exerciții autodirijate* – exerciții realizate, de exemplu, de copii în cadrul activităților alese, în funcție de sectorul/colțul pentru care au optat (în acest caz, implicit cadrul didactic îi ghidează pe copii către diferite tipuri de exerciții prin materialele plasate în fiecare „colț”): exerciții de ordonare a planșelor corespunzătoare episoadelor poveștii ascultate în săptămâna anterioară, exerciții de scriere etc.

(pot fi avute în vedere, în completarea acestei tipologii, și exercițiile combinate/mixte, în cazul în care – realizate ca succesiune de operații/acțiuni – exercițiile pot fi dirijate într-o secvență, nedarjate în alta etc.).

►► După finalitatea avută în vedere prin valorificarea metodei exercițiului, se diferențiază:

- ☞ *exerciții de memorare* – a unor versuri, jocuri de cuvinte, replici ale unor personaje, roluri în cadrul unei piese de teatru, proverbe, zicători etc.;
- ☞ *exerciții de creativitate* – exerciții de plasare a unor obiecte, ființe în contexte diferite (un creion colorat la piață, Făt-Frumos în lumea roboților din desenele animate etc.), exerciții de modificare a unei perspective într-un text cunoscut (modificarea finalului, a locului, a momentului desfășurării acțiunii, aducerea unui personaj dintr-un alt text) etc.;
- ☞ *exerciții aplicative* – exerciții de reprezentare grafică, exerciții de grupare a unor elemente după un criteriu dat, exerciții de eliminare a unui element dintr-o mulțime căreia nu îi aparține prin caracteristici etc.

►► Prin prisma domeniului în cadrul căruia se plasează în ipostaze funcționale, se disting:



ANGELICA HOBJILĂ

*(a) exerciții de comunicare orală/scrisă:*

- ☞ exerciții de exprimare corectă, valorificând limba română literară actuală;
- ☞ exerciții de trasare a anumitor semne, asocierea acestora cu anumite semnificații;
- ☞ exerciții de reconstituire a unor trasee grafice (după linia punctată);
- ☞ exerciții de copiere, de transcriere;
- ☞ exerciții de dictare (a unor semne grafice, a unor cuvinte cărora copiii le asociază desene etc.);
- ☞ exerciții de ascultare activă;
- ☞ exerciții de exprimare a sentimentelor<sup>185</sup> – considerate cele mai frecvente la nivel preșcolar;
- ☞ exerciții de formulare de întrebări pe o anumită temă, în anumite contexte;
- ☞ exerciții de adaptare a mesajului la particularitățile interlocutorului;
- ☞ exerciții de formulare de răspunsuri;
- ☞ exerciții de utilizare a salutului, de formulare a solicitării, a mulțumirii, a prezentării etc.;
- ☞ exerciții de transmitere a unui mesaj prin canale diferite (în „scris”, prin telefon etc.);
- ☞ exerciții de redare/reproducere sau de rezumare a unui mesaj primit;
- ☞ exerciții de asociere a nivelului verbal cu cel nonverbal și paraverbal al comunicării;
- ☞ exerciții de comunicare exclusiv prin mimică și gesturi;
- ☞ exerciții de recunoaștere a diferitelor forme ale comunicării scrise (propriul nume, nume de străzi, etichete de produse, indicatoare, ziare, reviste, cărți de diferite tipuri etc.);
- ☞ exerciții de valorificare a unor desene, litere, cifre, a altor semne în transmiterea unui mesaj;
- ☞ exerciții motrice – de încălzire a degetelor, a mușchilor mâinii;
- ☞ exerciții de creare de mesaje inedite;
- ☞ exerciții de plasare în ipostaze diferite (în cadrul jocurilor de rol);
- ☞ exerciții de utilizare a unor cărți, atlase, dicționare ilustrate, reviste, ziare (ulterioare familiarizării cu diferitele componente ale acestora) etc.;

---

<sup>185</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.



**(b) exerciții subsumate domeniului limbii române:**

☒ **exerciții fonetice/fonologice**

- ☞ exerciții de pronunțare corectă a unor sunete/grupuri de sunete/cuvinte/enunțuri;
- ☞ exerciții de realizare a corespondenței sunet – literă, intonație – semn de punctuație;
- ☞ exerciții de reprezentare grafică a anumitor elemente;
- ☞ exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe;
- ☞ exerciții de plasare a unui sunet/a unei silabe în poziție inițială, mediană, finală într-un cuvânt (*mare, amar, om; casă, macara, carioca*);
- ☞ exerciții de substituie a unui sunet (inițial, median, final) într-un cuvânt (formându-se serii paronimice: *sac, mac, rac, pac, dac, fac, lac, oac, tac, țac; sac, sar, sau, sap, sat; sare, sate*);

☒ **exerciții lexicale/semantice**

- ☞ exerciții de valorificare a unor cuvinte/expresii noi în enunțuri;
- ☞ exerciții de asociere a unor imagini prin prisma sensului cuvintelor care le denumesc;
- ☞ exerciții de formare de cuvinte derivate (cuvinte „alintate”, cuvinte – mulțimi etc.);
- ☞ exerciții de reconstituire a cuvintelor compuse din particule indicate;
- ☞ exerciții de asociere a formelor sinonime;
- ☞ exerciții de opunere a structurilor antonime, de asociere a acestora cu personaje pozitive – negative din povești cunoscute;
- ☞ exerciții de actualizare a omonimelor (prin valorificarea suportului intuitiv);
- ☞ exerciții de plasare a cuvintelor polisemantice în enunțuri;
- ☞ exerciții de diferențiere a paronimelor;
- ☞ exerciții de substituie a formelor populare/regionale etc. cu formele literare corespunzătoare etc.

☒ **exerciții morfologice**

- ☞ exerciții de asociere a diferitelor materiale didactice valorificate în cadrul activităților de educare a limbajului cu nume-substantive comune/proprie, cu însușiri-adjective (culori, dimensiuni etc.), cu acțiuni-verbe, cu numerale etc.;
- ☞ exerciții de modificare a formei cuvintelor: de la singular la plural și invers, de la masculin la feminin și invers, de la persoana întâi la persoana a doua/a treia, de la timpul prezent la timpul trecut/viitor etc.;



- ☞ exerciții de utilizare a articolului hotărât/nehotărât;
- ☞ exerciții de fixare a formelor corecte de genitiv (în asociere cu articolul posesiv-genitival) și dativ; exerciții de completare a unor enunțuri cu formele potrivite de genitiv/dativ ale unor substantive comune/proprie;
- ☞ exerciții de diferențiere a formelor pronominale personale propriu-zise, respectiv de politețe;
- ☞ exerciții de adaptare a formelor pronominale și verbale la tipul de situație de comunicare;
- ☞ exerciții de realizare a acordului adjectiv – substantiv determinat;
- ☞ exerciții de actualizare în enunțuri a unor adverbe, interjecții, a „cuvintelor de legătură” (conjunții, prepoziții) etc.;

☒ **exerciții sintactice**

- ☞ exerciții de identificare a cuvintelor unei propoziții, a numărului acestora;
- ☞ exerciții de transformare a propozițiilor simple în propoziții dezvoltate și invers, a propozițiilor afirmative în propoziții negative (fără valorificarea terminologiei);
- ☞ exerciții de diferențiere a propozițiilor enunțiative, interogative și exclamative (vezi *supra* asocierea cu semnele de punctuație, dar și cu scopul comunicării: „spunem”, „comunicăm”, „întrebăm”, „cerem informații”, „ne bucurăm”, „ne mirăm”);
- ☞ exerciții de completare a unor enunțuri cu diferite cuvinte/expresii;
- ☞ exerciții de realizare a acordului predicat – subiect;
- ☞ exerciții de modificare a topicii în cadrul unui enunț etc.;

☒ **exerciții stilistice**

- ☞ exerciții de identificare a cuvintelor/expresiilor folosite cu sens figurat în anumite texte;
- ☞ exerciții de plasare în contexte diferite a sensului propriu/figurat al unor cuvinte/expresii;
- ☞ exerciții de completare a unor enunțuri date cu structuri comparative, metaforice, personificante, antitetice etc.;
- ☞ exerciții de creare de rime;
- ☞ exerciții de „redactare”/realizare de texte funcționale (adaptate vârstei: scrisoare, invitație, felicitare), respectiv de texte nonliterare (reclamă, afiș) etc.;

(c) **exerciții subsumate domeniului literaturii pentru copii:**

- ☞ exerciții de „citire” a unor imagini, planșe, semne grafice, litere, cifre, chiar cuvinte (vezi, de exemplu, cuvinte din *Calendarul naturii*,



cuvintele „*present*”, „*absent*”, prenumele persoanelor dragi, numele unor produse/magazine preferate, titlurile unor cărți, indicatoarele de diferite tipuri) etc.;

- ☞ exerciții de asociere imagine – text;
- ☞ exerciții de explicare a unor cuvinte/expresii în contextul dat;
- ☞ exerciții de plasare a unor cuvinte/expresii în contexte diferite de cel în care au fost identificate;
- ☞ exerciții de formulare a ideii/ideilor principale dintr-un text audiat;
- ☞ exerciții de sintetizare – ca titlu – a unor episoade;
- ☞ exerciții de identificare a reperelor spațio-temporale, acționale (succesiunea de întâmplări) și personale (diferitele personaje/tipuri de personaje) ale unui text;
- ☞ exerciții de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă;
- ☞ exerciții de povestire;
- ☞ exerciții de asociere a unor planșe, imagini, siluete, obiecte, jucării etc. cu elemente din textul avut în vedere;
- ☞ exerciții de rezumare a unui text;
- ☞ exerciții de realizare a portretului unui personaj;
- ☞ exerciții de diferențiere a pasajelor dialogate de cele narative, respectiv descriptive (chiar monologate – cu exemple accesibilizate);
- ☞ exerciții de interpretare a construcțiilor figurate;
- ☞ exerciții de grupare a imaginilor artistice;
- ☞ exerciții de memorare a unor texte în versuri, a unor replici, a unor roluri (în vederea realizării de dramatizări) etc.

### **6.3.10. Experiența dirijată**

**Experiența dirijată**<sup>186</sup> este metoda didactică ce constă în antrenarea copiilor în realizarea unor activități reale sau simulate, în vederea descoperirii și/sau fixării de informații.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

► Rolul conducător în valorificarea acestei metode revine educatorului/educatoarei, preponderent în cadrul activităților de Cunoașterea mediului, însă cu implicarea nivelului limbajului prin prisma necesității verbalizării etapelor parcurse și a sistematizării informațiilor acumulate, descoperite/fixate.

► Având caracter real sau simulat, activitatea reflectând actualizarea experienței dirijate se constituie și într-o modalitate de activizare a vocabularului

<sup>186</sup> Voiculescu 2003: 78-79, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.



copiilor preșcolari, în acord cu tema avută în vedere, precum și de nuanțare, îmbogățirea a nivelului lexical/semantic al comunicării, în condițiile în care „experiența”, în general, presupune și transmitere/exteriorizare de gânduri, sentimente.

►► De asemenea, experiența dirijată se constituie și în pretext al plasării copiilor de vârstă preșcolară în situații reale sau (re)create (simulate) de comunicare, de unde și necesitatea adaptării la statutul impus de astfel de contexte comunicative – adaptare în planul „comportamentului” verbal, nonverbal, paraverbal, al atitudinii față de celelalte persoane implicate în activitatea respectivă, al spiritului de colaborare/de competiție etc.

### 6.3.11. Explicația

**Explicația**<sup>187</sup> este metoda didactică ce constă în prezentarea, de către cadrul didactic și/sau de către copilul preșcolar, a elementelor asociate cauzalității unor fenomene, acțiuni, caracteristici etc.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Cuvintele-cheie ale valorificării acestei metode în ciclul preprimar (și ulterior) sunt *înțelegere* și *argumentare*, în condițiile în care importantă este receptarea logicii unui proces și demonstrarea capacității de a actualiza această „logică” în anumite contexte.

►► În funcție de subiectul explicației (fenomen, caracteristici ale unui obiect, ale unei ființe, aspecte ale unei acțiuni etc.), de particularitățile de vârstă și individuale, contextuale ale copiilor cu care se lucrează (capacitatea de înțelegere este diferită de la un subiect la altul, chiar la același subiect în contexte diferite, prin raportare și la experiența anterioară asociată subiectului explicației – experiență constând în cunoștințe asimilate anterior, situații în care a fost implicat copilul etc.), precum și de diferitele abilități ale educatorului, explicația poate lua forme<sup>188</sup> ca:

- ☞ explicația-definiție;
- ☞ explicația caracterizantă (explicația caracterizare, explicația descriptivă);
- ☞ explicația demonstrativă;
- ☞ explicația narativă (explicația-narațiune);

<sup>187</sup> Voiculescu 2003: 72, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19-20.

<sup>188</sup> În lucrările de specialitate sunt prezentate, ca forme ale explicației: descrierea, caracterizarea, definiția, narațiunea, demonstrația logică – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 19.



☞ explicația metaforizantă etc.  
(vezi și „de ce-urile” preșcolarilor – capitolul 2).

►► Formele explicației pot fi exemplificate, prin raportare la caracteristicile fiecărui nivel (I – 3-5 ani; II – 5-7 ani), în funcție și de conținuturile care implică, în abordarea lor, valorificarea acestei metode didactice:

- ☞ „Este primăvară pentru că a venit după iarnă; este anotimpul de după iarnă și înainte de vară...”; „A intrat acolo deoarece e un magazin pentru fete...” etc. (explicație-definiție);
- ☞ „Primăvara și toamna sunt diferite pentru că primăvara vin păsările din țările calde, iar toamna pleacă...; pentru că e mai mult verde în jur/pe pentru că e galben, maro...; pentru că apar frunzele, florile/pe pentru că încep să cadă frunzele, copacii rămân goi...”; „îmi place Clara pentru că este frumoasă; are rochița albă cu buline roșii; este un pic mai înaltă ca mine...” etc. (explicație caracterizantă/descriptivă);
- ☞ „Foarfecele taie pentru că face așa... [+ gest prin care demonstrează tăierea unei coli de hârtie]” (explicație demonstrativă);
- ☞ „A primit premiul I pentru că și-a cumpărat bicicletă, s-a dus la concurs, a fost atent la regulile de circulație și la indicațiile doamnei educatoare...”; „Mama e supărată pentru că am alergat; m-am stropit cu noroi și mi-am murdărit pantalonii; mi-i dăduse bunica; era la ziua mea...” etc. (explicație narativă);
- ☞ „Plouă pentru că plânge cerul/pe pentru că s-au supărat norii” etc. (explicație metaforizantă).

►► În etapa preșcolarității, când gândirea este preoperatorie, concretă, situativă, sincretică etc., explicația are, în principiu, la bază analogia (pe baza unor similitudină întâmplătoare).

►► În valorificarea explicației, trebuie avute în vedere și particularitățile copilului preșcolar pe această componentă a limbajului: „se remarcă absența oricărei explicații propriu-zise [cauzale] între copii”; „toate informațiile observate, care s-ar putea apropia de explicație, sunt statice, adică descriptive și străine grijii de a expune cauza fenomenelor”<sup>189</sup>; „pentru că” leagă două idei/judecăți, nu elemente tip efect – cauză<sup>190</sup>; de asemenea, „se remarcă utilizarea corectă a lui «pentru că» la 6 ani și jumătate”<sup>191</sup>.

<sup>189</sup> Piaget 1923: 33.

<sup>190</sup> Piaget 1924: 12.

<sup>191</sup> Piaget 1923: 37.



ANGELICA HOBJILĂ

▶▶ Același element necesită explicații diferite, în funcție de contextul comunicativ didactic (de exemplu, ploaia este explicată în maniere diferite la științe, respectiv în cadrul lecturii după imagini).

▶▶ Explicația putând fi dată, în contexte diferite, de către educatoare, părinte/adult, copil însuși, alt copil (de aceeași vârstă sau de vârstă diferită) etc., se impune o etapă de prelucrare, sistematizare, organizare, fixare a informațiilor primite de copiii preșcolari prin intermediul explicației.

▶▶ Explicația devine procedeu în cadrul unor metode didactice ca: jocul didactic, lectura după imagini, memorizarea etc., având, de asemenea, rol esențial în verbalizarea anumitor secvențe/etape („pași”) ale exercițiului, ale demonstrației, ale algoritmizării etc.

#### 6.3.12. Expunerea

**Expunerea** este metoda didactică ce constă în transmiterea directă, de către cadrul didactic, a unor informații de diferite tipuri, într-o manieră organizată, sintetică.

##### Caracteristici și repere aplicative

▶▶ Valorificarea acestei metode permite transmiterea unui volum mai mare de informații într-un interval de timp dat.

▶▶ Expunerea poate fi însoțită de utilizarea unor materiale auxiliare care să susțină elementele prezentate oral, decodarea și interpretarea corectă a acestora de către copii: planșe, desene, obiecte, filme/diafilme etc.

▶▶ Obiectivele vizate sunt subordonate atât domeniului cognitiv (prin actualizarea și transmiterea unor informații din diferite domenii de activitate), cât și celui afectiv<sup>192</sup> (prin sensibilizarea copiilor prin prisma aspectelor prezentate/expuse).

▶▶ Deși criticată, în literatura de specialitate, din punctul de vedere al „pasivității” copiilor, această metodă poate fi valorificată cu succes în anumite secvențe ale demersului instructiv-educativ, într-o formă adaptată particula-

---

<sup>192</sup> Vezi și Ezechil 2003: 55.



rităților de vârstă ale subiecților cu care se lucrează (așadar, prin accesibilizarea – ca formă și conținut – a elementelor expuse).

►► Expunerea poate fi valorificată în etapa preșcolarității pe secvențe reduse, cu precădere ca premise pentru desfășurarea activităților ulterioare; pot fi prezentate expozitiv, de exemplu:

- ☞ aspecte privind viața și opera unui scriitor (Ion Creangă, Mihai Eminescu)
- ☞ elemente care caracterizează un anumit element al naturii (fenomen, viețuitoare);
- ☞ aspecte care vizează un anumit obiect – cu elementele sale componente (carte, jucărie, joc) etc.

►► Cel mai frecvent, expunerea ia, în activitățile cu preșcolarii, forma povestirii (vezi mai jos).

### **6.3.13. Instruirea asistată de calculator (IAC)**

**Instruirea asistată de calculator (IAC)** este metoda didactică valorificată în condițiile utilizării calculatorului ca mijloc în accesarea anumitor softuri educaționale<sup>193</sup> care facilitează, într-o anumită măsură, desfășurarea demersului instructiv-educativ contemporan.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

►► Dezvoltarea tehnicii în contemporaneitate recomandă această metodă, inclusiv din perspectiva costurilor implicate.

►► Valorificarea metodei instruirii asistate de calculator implică utilizarea unor soft-uri de diferite tipuri: de exersare, consolidare, prezentare interactivă de noi cunoștințe, stimulare de idei și sugestii, asociere sau deschidere la domenii corelate, simulare a unor fenomene reale, furnizare de modele cognitive, evaluare a cunoștințelor, dezvoltare a unor capacități sau aptitudini (prin activități de joc)<sup>194</sup> etc.

---

<sup>193</sup> Ezechil 2003: 96-97.

<sup>194</sup> Cerghit 2002: 116; Ioan Cerghit în Păun-Potolea 2002: 158.



## ANGELICA HOBJILĂ

» Valorificarea acestei metode este motivantă pentru copii, în condițiile atracției pe care calculatorul o exercită de la cea mai fragedă vârstă, atracție care poate fi valorificată, dirijată pozitiv de către adult (educator, părinte etc.).

» Un alt avantaj al utilizării acestei metode didactice este faptul că „angajează ritmuri diferite de lucru (ritmuri proprii de învățare), contribuie la diferențierea parcursurilor”<sup>195</sup> celor implicați în proces.

» Instruirea asistată de calculator capătă, în practica instructiv-educativă, valențe instrumental-funcționale, stimulând formarea deprinderilor de muncă intelectuală, independentă, dar și de/în grup.

» Valorificarea acestei metode în activitățile de educare a limbajului în ciclul preprimar permite:

- ☞ actualizarea unor conținuturi de limbă/literatură/comunicare, fără teoretizarea acestora;
- ☞ realizarea unui laborator fonetic (adaptat);
- ☞ ilustrarea unor paralelisme de tipul: lume (re)creată (de exemplu, în textele literare) – lume reală (viața cotidiană) etc.;
- ☞ utilizarea unor simboluri prin simplă tastare sau prin click, în condițiile în care copiii preșcolari nu ar avea deprinderea de a le scrie/trasa în manieră clasică, pe coli de hârtie;
- ☞ accesul rapid la elemente din sfere diferite: scheme, imagini, simboluri, filme de desene animate, secvențe audio etc.;
- ☞ ancorarea utilă – prin prisma demersului instructiv-educativ construit astfel – a copiilor preșcolari într-o realitate (cea electronică, virtuală) percepută, cel mai frecvent, ca inclusă în universul lor;

etc.

### 6.3.14. Instruirea programată

Instruirea programată este metoda didactică ce presupune sistematizarea și prezentarea materialului de către cadrul didactic în manieră individualizată, adaptată particularităților copilului.

---

<sup>195</sup> Cerghit, în Păun-Potololea 2002: 158.



### **Caracteristici și repere aplicative**

▶▶ Metoda instruirii programate a fost promovată în Marea Britanie, în anii '50, prin valorificarea principiilor lui Skinner<sup>196</sup>.

▶▶ Ideea-cheie a promovării acestei metode este faptul că fiecare copil poate avansa în ritm propriu, având posibilitatea de a relua anumite componente ale programului, de a le întări etc. De asemenea, se „experimentează în mod constant succesul”, învățarea fiind astfel motivată pozitiv<sup>197</sup>.

▶▶ Aplicarea instruirii programate presupune, la orice nivel de școlaritate, parcurgerea unei „succesiuni de pași bine construiți”<sup>198</sup> și respectarea anumitor principii:

- ☞ principiul pașilor mici și al progresului gradat;
- ☞ principiul participării active;
- ☞ principiul verificării imediate a răspunsului;
- ☞ principiul ritmului propriu de studiu;
- ☞ principiul reușitei<sup>199</sup>.

▶▶ Instruirea programată cunoaște două variante<sup>200</sup> de realizare:

- ☞ instruirea programată lineară (de tip Skinner) – dificultățile programate pe secvențe având un grad destul de redus, accentul punându-se pe întărirea pozitivă a rezolvării corecte a sarcinilor de către copii;
- ☞ instruirea programată ramificată (de tip Crowder) – gândită pe secvențe mai ample, în condițiile în care un răspuns eronat nu este considerat un impediment în desfășurarea activității, ambele fiind valorificate în condițiile adaptării la particularitățile subiecților educației (care răspund diferit, în principiu, la astfel de stimuli).

▶▶ Valorificabilă în ciclul preprimar în forme accesibilizate adaptate particularităților de vârstă și individuale ale copiilor, instruirea programată poate fi utilizată în:

- ☞ reconstituirea ordinii unor imagini după un text literar audiat anterior;
- ☞ gruparea personajelor în funcție de textele cărora acestea le aparțin;
- ☞ reconstituirea „poveștilor amestecate”;
- ☞ realizarea de corespondențe între sunete, silabe, cuvinte, propoziții ascultate și reprezentările grafice ale acestora;

<sup>196</sup> Ezechil 2003: 96.

<sup>197</sup> Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 159.

<sup>198</sup> Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 63.

<sup>199</sup> Cerghit 2002: 114.

<sup>200</sup> După Cerghit 2002: 114.



ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ asocierea unor simboluri, imagini din aceeași clasă, din clase similare etc. după anumite criterii (de exemplu, criteriul culorii, al dimensiunii, raportul singular – plural etc.);

etc.

### 6.3.15. Jocul/jocul didactic

#### Jocul – activitate/metodă didactică<sup>201</sup>

**Jocul/activitatea ludică** reprezintă un liant indispensabil în dezvoltarea copilului, îndeplinind funcții specifice, a căror pondere a fost punctată diferit în literatura de specialitate, cumului lor reflectând însă tocmai pluralitatea și complexitatea coordonatelor care definesc acest tip de activitate:

- ☑ *funcția cognitivă* – în teoria lui Piaget;
- ☑ *funcția socială* – după Wallon și Château;
- ☑ *funcția proiectivă* – în opiniile lui Freud și Winnicott<sup>202</sup>.

**Jocul ca metodă didactică activ-participativă** este centrat pe raportarea la/descoperirea/fixarea de conținuturi, în condițiile implicării copiilor în propria instruire/formare în cadrul unui demers caracterizat prin valențele ludicului – demers construit după o anumită structură, guvernată de anumite reguli, corespunzătoare anumitor finalități, în concordanță cu tipul de conținut abordat și cu particularitățile de ordin uman și material ale situației de comunicare didactică.

#### Joc – joacă – jucărie

**Joaca** = un rol sau o succesiune de roluri pe care copilul nu le interiorizează; un rol străin<sup>203</sup>/exterior „jucat” de copil la un moment dat; roluri

<sup>201</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 59-65, Mitu-Antonovici 2005: 16-23, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 24.

<sup>202</sup> Apud Baude 2002: 117.

<sup>203</sup> **Joaca** (*play*) reprezintă o „asumare a unui rol străin, în care este mimată personalitatea imaginilor și forțelor care te domină și determină, fie aceștia părinți, profesori sau zei”, este „un scenariu elementar, în care copilul, asumându-și un rol, nu ajunge să-l și transgreseze prin interiorizarea reacțiilor potențiale ale celorlalți. Simpla joacă este o succesiune de roluri nelegate între ele și care nu au ajuns să se organizeze într-un întreg” *versus* **jocul** implică faptul că „nu este de ajuns să-ți asumi rolul persoanei care aruncă mingea, trebuie să-l porți în tine și pe cel al prinzătorului. Abia prin cooperarea la un set de sarcini comune poate lua naștere o personalitate organizată. Tocmai aceasta face jocul (*game*): el aduce atitudinile sociale ale grupului înlăuntru



neasociate într-un întreg semnificativ; scenariu elementar în care copilul intră, fără a-l raporta neapărat la un sistem de informații/valori de care dispune deja; activitate care implică preponderent individualul.

*versus*

**Jocul** = organizare a rolurilor; „scenariu” în care copilul cunoaște regulile<sup>204</sup> pe care trebuie să le respecte toți participanții; activitate care implică preponderent socialul/socializarea/relaționarea, cooperarea în realizarea unui ansamblu de sarcini comune.

*versus*

**Jucăria** = element material valorificat/valorificabil în joacă și în joc, „înzestrat” de copil cu anumite funcții (care pot fi diferite de la o situație la alta).

### **Caracteristici și repere aplicative**

► Jocul are ca „obiective naturale”, după Jean Chateau<sup>205</sup>, preexercițiul și afirmarea eului, iar ca „obiective artificiale” – a cunoaște și a forma copilul.

► Jocul reflectă, în viziunea lui Huizinga<sup>206</sup>, posibilitatea de ieșire (limitată în timp și spațiu) din realul propriu-zis (copilul știe că „nu este de-adevărat”), ieșire repetabilă, plasabilă în sfera esteticului, a alterității și a eventualei competiții.

---

câmpului de experiență directă a individului și le include ca elemente în constituția eului” – Gabriel Liiceanu, în prefața la Huizinga 2003: 11.

<sup>204</sup> „...jocul, considerat din punctul de vedere al formei, poate fi numit o acțiune liberă, conștientă că este „neintenționată” și situată în afara vieții obișnuite, o acțiune care totuși îl poate absorbi cu totul pe jucător, o acțiune de care nu este legat nici un interes material și care nu urmărește nici un folos, o acțiune care se desfășoară în limitele unui timp determinat anume și ale unui spațiu determinat anume, o acțiune care se petrece în ordine, după anumite reguli și care dă naștere la relații comunitare dornice să se înconjoare de secret sau să se accentueze, prin deghizare, ca fiind altfel decât lumea obișnuită” (Huizinga 2003: 52).

<sup>205</sup> Chateau 1967: 145.

<sup>206</sup> Huizinga reflectă, în lucrarea sa, o viziune interesantă asupra jocului, viziune ale cărei direcții esențiale sunt formulate drept caracteristici ale jocului astfel:

- (1) „orice joc este în primul rând și mai presus de toate o acțiune liberă” (Huizinga 2003: 45);
- (2) „jocul nu este viața „obișnuită” sau „propriu-zisă”, ci o ieșire din ea, într-o sferă temporară de activitate cu tendință proprie. Chiar și copilul mic știe perfect de bine că ceea ce face el „nu este de-adevărat”, că e „numai în glumă” (Huizinga 2003: 46);
- (3) „jocul se izolează de viața obișnuită în spațiu și în timp”, de unde „caracterul lui închis, limitat. Jocul se desfășoară înăuntrul unor limite de timp și de spațiu. Desfășurarea și tâlcul lui se află în el însuși”;



►► Funcțiile jocului (după Jean Piaget) sunt:

- ☞ funcția de adaptare – realizată printr-o relație cu dublu sens între real și eu („prin asimilarea realului la eu și prin acomodarea, prin imitație, a eului la real”);
  - ☞ funcția formativă și informativă;
  - ☞ funcția de descărcare energetică și de rezolvare a conflictelor afective – funcția catartică;
  - ☞ funcția de socializare,
- funcții sintetizate de Huizinga prin faptul că „jocul este o luptă pentru ceva sau o exhibare a ceva”<sup>207</sup>.

►► Vârstei preșcolare îi sunt asociate, în teoria lui Chateau<sup>208</sup>, anumite categorii de jocuri funcționale<sup>209</sup>:

- ✎ jocuri cu noul – caracteristice perioadei 1-3 ani, însă urcând până spre 13 ani;
- ✎ jocuri de distrugere – caracteristice perioadei 1-4 ani, însă urcând până spre 11 ani;
- ✎ jocuri de dezordine sau de dezlănțuire – caracteristice perioadei 6-8 ani, însă coborând până spre 4 ani și urcând până spre 12 ani;
- ✎ jocuri figurative – caracteristice perioadei 2-6 ani, însă coborând până spre 1 an și urcând până la 13 ani;
- ✎ jocuri cu regulă arbitrară – caracteristice perioadei 3-6 ani, însă urcând până spre 13 ani;
- ✎ jocuri de performanță – caracteristice perioadei 6-9 ani, însă coborând până spre 4 ani;

- 
- (4) „jocul se fixează imediat ca formă de cultură. O dată jucat, rămâne în memorie ca o creație spirituală [...], este transmis și poate fi repetat oricând”, de unde „repetabilitatea” jocului;
  - (5) „Înlăuntrul spațiului de joc domnește o ordine proprie și absolută”, așadar „jocul creează ordine, este ordine” (Huizinga 2003: 48);
  - (6) jocul se află în sfera esteticului;
  - (7) elementul de „încordare”, caracteristic jocului, „pune la încercare forța jucătorului” (Huizinga 2003: 49);
  - (8) „alteritatea și secretul jocului” sunt exprimate în „deghizare” (Huizinga 2003: 52).

<sup>207</sup> Huizinga 2003: 53.

<sup>208</sup> Chateau 1967: 175.

<sup>209</sup> Diferențiate de dansuri și de ceremonii, asociate preponderent perioadei 11-13 ani, primele coborând, însă, până spre 4 ani (după cum o arată, de altfel, și practica educațională și nu numai).



(acestea sunt precedate de *jocurile hedonistice* – la 1-3 ani – și urmate de cele *de competiție* – la 9-13 ani), categorii reflectate în alte lucrări de specialitate ca niveluri ale jocului<sup>210</sup>:

- ✎ *jocul senzoriomotor* (în primele 18 luni);
- ✎ *jocul constructiv* (începe din al 2-lea an) – obiecte (cuburi, plastilină, puzzle etc.) folosite pentru a construi;
- ✎ *jocul simbolic* (începe din al 2-lea an) – obiecte valorificate pentru a reprezenta ce-și dorește copilul (de exemplu, o piesă de lego drept telefon);
- ✎ *jocul socio-dramatic* (de la circa 4 ani) – roluri asumate (tata, mama, doctorul, educatoarea etc.);
- ✎ *jocul cu reguli* (din primii ani de școală, dar nu numai!) – reguli cunoscute, acceptate, respectate etc.

►► Din aceeași perspectivă, în opinia Piaget-Inhelder<sup>211</sup> există trei categorii de jocuri și o a patra care face tranziția între jocul simbolic și activitățile neludice:

- ✎ *jocul-exercițiu*, constând în „repetarea pentru plăcere a activităților însușite pe alte căi în scopul adaptării” (sau ceea ce K. Bühler numea „plăcere funcțională”), prezentă la copii, dar și la adulți (vezi, de exemplu, folosirea unui telefon mobil nou);
- ✎ *jocul simbolic* – ajunge la apogeu între 2-3 și 5-6 ani; „reprezintă nu numai asimilarea realului la «eu», ca jocul în general, ci asimilarea asigurată (ceea ce o întărește) printr-un limbaj simbolic construit de «eu» și modificabil potrivit trebuințelor”;
- ✎ *jocul cu reguli* – asociat dezvoltării vieții sociale a copilului;
- ✎ *jocul de construcție* – dezvoltat pe baza jocului simbolic.

Ca precizare suplimentară, jocul simbolic, văzut ca „apogeu al jocului infantil”, este motivat prin necesitatea copilului de a-și asigura echilibrul afectiv și intelectual dispunând de o activitate care să nu vizeze adaptarea la real, ci „asimilarea realului la eul său, fără constrângeri și sancțiuni”<sup>212</sup>.

►► Tipologia jocurilor valorificate în etapa preșcolarității:

- ☞ *jocuri cu subiecte din viața cotidiană* (de conviețuire socială): *De-a familia, De-a doctorul, De-a grădinița, De-a șoferii, De-a școala, De-a bucătarii, De-a constructorii (Șantierul de construcții)* etc.;

<sup>210</sup> Belsky&Most (1981), Nicolich (1877), Rubin, Fein&Vandenberg (1983), apud Schaffer 2005: 235.

<sup>211</sup> Piaget-Inhelder 1966: 51.

<sup>212</sup> Piaget-Inhelder 1966: 50.



- ♣ *jocuri cu subiecte din basme: Capra cu trei iezi, Punguța cu doi bani, Cenușăreasa, Albă-ca-Zăpada, Ridichea urlașă, Ursul păcălit de vulpe, Scufița Roșie etc.;*
- ♣ *jocuri-dramatizări: Ridichea urlașă, Scufița Roșie, Cenușăreasa, Iedul cu trei capre, Albă-ca-Zăpada etc.;*
- ♣ *jocuri de construcție: Blocuri, Palatul din povești, Strada noastră, Orașul, Avioane, Parcare de mașini, Farfurii zburătoare, Orașelul copiilor, Vapoate etc.;*
- ♣ *jocuri de mișcare și distractive: Lupul și vânătorii, Mingea la căpitan, Sărim coarda, Prindem fluturi, Atingem clopoțelul, Șoarele și pisica, Țăranul e pe câmp, Caută-ți partenerul, Cine ajunge primul, Labirintul etc.;*
- ♣ *jocuri senzoriale: Deschide urechea bine!, Ghici, ce-ai gustat?, Spune cum este!, Săculețul fermecat, Așază culoarea potrivită, Telefonul fără fir, Cine te-a strigat? etc.;*
- ♣ *jocuri de exersare a pronunției corecte: Să facem ca vântul/albina/ursul/broasca etc., Ce-ai auzit?, Spune după mine, Repetă după mine etc.;*
- ♣ *jocuri de circulație rutieră: Ce știm despre circulație, Micul pieton, Automobilistii, Polițiștii și pietonii etc.;*
- ♣ *jocuri pentru însușirea normelor de comportare: În vizită la prieteni, De ziua ta, Cu oaspeții la masă, Ce ai uitat (formule de politețe);*
- ♣ *reconstituiri de imagini, puzzle – jocuri de memorare;*
- ♣ *jocuri matematice*<sup>213</sup>;

a se avea în vedere și posibilitatea restructurării exemplificării (vezi, ca eventual punct de plecare, criteriile de mai jos).

► În unele lucrări de specialitate sunt prezentate, ca o categorie distinctă (de activități) specifică etapei preșcolarității, jocurile interdisciplinare; în contextul prezentării realizate *supra* se remarcă, însă, valențele generale de interdisciplinaritate și de transdisciplinaritate ale jocului didactic și ale jocului preșcolarilor (ca activitate fundamentală) – vezi conținuturile abordabile, în cadrul diferitelor tipuri de activități, în ciclul preșcolar și modalitățile concrete de realizare a acestora la fiecare nivel de vârstă; vezi în acest sens jocuri organizate prin raportare la unități tematice de conținut<sup>214</sup>.

<sup>213</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 24.

<sup>214</sup> Bârsan 1995; exemple de jocuri asociate unor teme ca Onomatopee, Grădinița, Toamna, Animale domestice/sălbătice, Păsări domestice, Sărbători de iarnă, Jocuri și sporturi de iarnă, Profesii, Înfloresc grădinile, Mijloace de locomoție, Îmbrăcăminte,



►► **Tipologia jocurilor didactice** este realizată, în lucrările de specialitate (pedagogie, didactică generală, didactică a activităților de educare a limbajului etc.<sup>215</sup>), prin raportare la diferite criterii: forma de organizare a activității, nivelul comunicativ preponderent, tipul de unitate științifică/tematică de conținut în a cărei abordare este valorificat, obiectivele urmărite, gradul de implicare a cadrului didactic, nivelul de complexitate al operațiilor/acțiunilor implicate, valoarea funcțională în cadrul demersului instructiv-educativ, materialul didactic utilizat etc. Din sistemul jocurilor didactice valorificabile, în general, în diferite etape ale școlarității, le vom avea în vedere aici cu precădere pe cele adaptate/adaptabile particularităților copiilor de vârstă preșcolară.

►► După *forma de organizare a activității* – pe lângă tipurile „clasice”, asociate jocurilor desfășurate ca activități frontale/individuale/pe grupe:

- ☑ **jocuri didactice individuale:** *Cifre/litere încurcate – Căsuța literelor/ Căsuța cifrelor, Povești/imagini/planșe amestecate etc.;*
- ☑ **jocuri didactice colective/frontale** – *Eu spun una, tu spui multe!, Eu spun multe, tu spui una!, A/Al cui este?, Ce face?, Jocul silabelor, Cine/ce lipsește?, Termină cuvântul!, Termină propoziția!, Spune altfel! etc.;*
- ☑ **jocuri didactice pe grupe** – *Drumul personajelor, Pe cărări de... anotimpuri, Iepurașii și veverițele, Cum se termină povestea? etc.;*

vezi și distincția:

- ☑ **jocuri individuale:** jocuri motrice având propriul corp drept instrument; jocuri de construcție; jocuri de rol (implicând acțiunea de „meta-morfozare” în persoane, lucruri);
- ☑ **jocuri sociale:** jocuri de imitație simplă; jocuri de rol complementare (educator – copil); jocuri combative etc.

►► Prin prisma raportării la *nivelul comunicării*, se diferențiază:

- ☑ **jocuri didactice verbale orale/scrise** – valorificând – în realizarea comunicării orale/scrise – cu precădere nivelul verbal: *Cum face..., Jocul silabelor, Jocul sunetelor, Jocul cuvintelor* (cu diferitele sale variante), *Loto, Ciorchinele, Harta proiectului, Completează cu imaginea potrivită, Adu personajele în lumea lor, Reconstruiește împărăția lui..., Alintă..., Onomatopee din natură, Lumea vietuitoarelor prin onomatopee, Amintiri... dintr-o poveste etc.;*

---

*Mobilier, Omul, Lumea poveștilor, Lumea culorilor, Vara, În vacanță* – Săndulescu-Ristoiu 2006.

<sup>215</sup> Vezi Cerghit 2006: 264, Pâslaru 2003: 23, Voiculescu 2003: 83-86, Mitu-Antonovici 2005: 17 ș.u. etc.



- ☑ **jocuri didactice nonverbale** – actualizând în realizarea comunicării gestică, mimica, direcția privirii etc.: *Mim, Numiți obiectul!, Ghiciți acțiunea!, Aduceți unealta potrivită!, Recunoașteți personajul!;* *Jetonul-acțiune, Puzzle cu gesturi, Puzzle cu mișcări* (subordonate unei anumite teme: *Jocurile copilăriei, Natura primăvara, Ce face mama...* etc.), *Puzzle cu... mimica figurinelor* etc.;
- ☑ **jocuri didactice mixte (combinat)** – alternând în derularea lor valori ale nivelului verbal (oral și/sau scris), nonverbal și paraverbal al comunicării: *Jocul prietenilor, Familia cuvintelor, Cine e intrusul?, Telefonul fără fir, Televizorul... fără ecran* (transmiterea doar în plan auditiv a unui mesaj), *Proba zâmbetului, Proba tristeții, Da și/sau nu, Fără da, fără nu* (transmiterea afirmației/negației doar prin mimică, gestică), *Cum este?, Ce se schimbă?/Jocul semnelor de punctuație, Jocul semnelor de circulație/Micii polițiști în acțiune* etc.

►► În funcție de *gradul de complexitate mentală/acțională (structurile, operațiile, acțiunile antrenate)* – se realizează o distincție importantă la nivel preșcolar între:

- ☑ **jocuri simbolice** (după 2 ani) – caracterizate, la această vârstă, printr-o relație subiectivă semnificant – semnificat (un copil ia o cutie drept telefon, altul – o piesă de lego etc. sau unul și același copil „simbolizează” diferit anumite elemente în contexte diferite);
- ☑ **jocuri cu reguli** – implicând relații sociale/interindividuale – regula presupune acceptare, generalizare, constanță/stabilitate, constrângere și, în același timp, transmitere la un subiect la altul.

NOTĂ. În teoria lui Jean Château, jocurile cu reguli se opun celor fără reguli:

- ☞ **jocuri fără reguli:** jocuri ale inteligenței concrete (jocuri funcționale – vezi, de exemplu, gânguritul, încercările de a merge ale bebelușului etc.; jocuri hedoniste – când bebelușul caută un rezultat deosebit, inedit, al acțiunilor sale; jocuri de explorare – în căutarea noului; jocuri de manipulare – activitatea funcțională este acum orientată către obiecte), jocuri de afirmare inferioară a sinelui (jocuri de distrugere – noul este căutat acum prin distrugerea a ceea ce există; jocuri de dezordine – tip bătaie, tachinare);
- ☞ **jocuri cu reguli:** jocuri de grup segmentar (3-9 ani – jocuri desfășurate individual, dar în prezența altor copii; jocuri de imitație și de iluzie, jocuri obiective, jocuri abstracte), respectiv jocuri de cooperare (10-13 ani).



►► Din perspectiva valorii funcționale în cadrul demersului instructiv-educativ, se disting:

- ☑ *jocuri didactice de descoperire de noi cunoștințe: Cum este?, Cine este?, Caută-i perechea!, Jocul muzical al cuvintelor, Astăzi, ieri, mâine..., Este..., nu este..., Da – nu, Familia lui... etc.;*
- ☑ *jocuri didactice de captare a atenției: Ghici cine...?, Imaginile/Sunetele rătăcite, A/al cui este?, Mim, Recunoaște personajul etc.;*
- ☑ *jocuri didactice de raportare la conținuturi abordate anterior – de (re)actualizare, fixare, (re)sistemizare a diferitelor informații asociate acestora: Acvariul, Harta..., De-a școala, Ghidul copiilor de grupa mijlocie/mare/pregătitoare etc.;*
- ☑ *jocuri didactice evaluative: Întrecerea numelor, Întreabă, numește, răspunde!, Jocul micilor educatori, Bilă albă – bilă neagră – bilă...gri? etc.;*

►► În funcție de materialul didactic utilizat (sau nu) în realizarea jocului didactic, se diferențiază:

- ☑ *jocurile didactice cu material didactic/intuitive – cu precizarea că materialul didactic trebuie să fie accesibil copiilor preșcolari, atractiv, adaptat particularităților perceptive ale acestora, simplu, clar, cu valențe estetice formative etc.: Loto, Puzzle, Harta..., Calendarul naturii, Micul Bibliotecar, jocuri-dramatizări cu decor etc.;*
- ☑ *jocurile didactice fără material didactic: Micul recitator/actor, Telefonul fără fir, Mim etc.;*

în unele situații, se poate valorifica, în etapa inițială a activității, jocul cu material didactic, pentru ca în complicarea acestuia (ca variantă), să se renunțe la utilizarea materialului intuitiv.

►► Prin raportare la gradul de implicare a cadrului didactic în derularea jocului, se disting:

- ☑ *jocuri didactice dirijate* (de către educator/educatoare, care prezintă structura, regulile jocului, se implică în desfășurarea jocului de probă, coordonează derularea întregii activități etc.): *Jocul sunetelor/silabelor/cuvintelor, Povești amestecate, Personaje rătăcite, Obiecte pierdute, Micii creatori – reclamă pentru..., Cuvântul cu mai multe înțelesuri, Completează scrisoarea/felicitarea, invitația/afișul... etc.;*
- ☑ *jocuri didactice semidirijate* (educatorul transmitând rolul de conducător de joc unui copil/unor copii, după parcurgerea etapei instrucțional-verbale, respectiv demonstrative – în cazul unui joc nou): *Interviu cu..., Ce știi despre... un obiect/o ființă/mine/tine?, Împărăția cuvintelor/silabelor/ sunetelor etc.*



►► După tipul de unitate științifică de conținut în a cărei abordare este valorificat jocul, se diferențiază:

☑ **jocuri didactice de comunicare** – reflectare a domeniului general al comunicării orale și/sau scrise: Cum salutăm?, Jocul politeții, Micii jurnaliști, Știrea zilei, Răspunde la întrebare!, Știu răspunsul! Care era întrebarea?, Ce am vrut să spun?, Ghici cu cine vorbesc? etc.;

☑ **jocuri didactice lingvistice** – subsumate domeniului limbii române:

☞ **jocuri fonetice/fonologice**: Jocul sunetelor, Cuvântul – căsuța sunetelor/La ce etaj locuiește sunetul...?, Cum face...?, Jocul silabelor, Țurțuri (sau ciorchini) de silabe/sunete, Ce s-a schimbat? etc.;

☞ **jocuri lexicale/semantice**: Cuvinte alintate, Jocul/lumea piticilor, Lumea uriașilor, Mulțimi de..., Tabloul perechilor, Familia lui..., Dicționarul primăverii/verii/toamnei/iernii, Care este intrusul?, Cum spui altfel?, Cuvinte ascunse etc.;

☞ **jocuri morfologice**: A/al cui este?, Cui spui?, Fă din una, două!, Fă din două, una!, Eu spun una, tu spui multe!, Eu spun multe, tu spui una!, Eu spun băiat, tu spui fată, Tabla însușirilor, Ființă sau lucru?, Ce face?, Când face?, Cine face?, Numărăm..., Azi, mâine, ieri..., Spune ceva despre mine/tine/el etc.;

☞ **jocuri sintactice**: Continuă propoziția!, Spune mai mult!, Spune mai puțin!, Jocul proverbului, Este – nu este, Atenție la... neatenție (corectarea unor propoziții prin actualizarea unor conținuturi de sintaxă: acordul predicat – subiect, topica etc.), etc.;

☞ **jocuri stilistice**: Transformăm în oameni, Evantaiul fermecat, Este ca..., Jocul rimelor, Ploaia sentimentelor („plouă cu bucurie”, deci soarele va fi bucuros, pământul va fi vesel, mugurașii vor zburda, florile vor cânta și dansa, cățelușul va fi cu boticul până la urechi etc.), Bagheta fermecată, Lumea lui „așa (nu) se poate” etc.;

☑ **jocuri didactice literare** – subordonate domeniului literaturii pentru copii: Imagini încrucișate, Recunoașteți personajul/opera literară/autorul, Cine a spus...?, Personajul uituc, Personajul intrus, Întâmplarea rătăcită, Autorul distrat etc.

►► Prin raportare la tipul de unitate tematică de conținut abordat în/prin joc, pot fi exemplificate, pentru etapa preșcolarității:



- ☑ *jocuri didactice reflectând lumea copilăriei: Săculețul cu jucării, Săculețul fermecat, A câta jucărie lipsește?, A cui este jucăria?, Jocurile copiilor, jocuri actualizând elemente din folclorul copiilor etc.;*
- ☑ *jocuri didactice cu trimitere la sfera poveștilor (textelor literare): Ridichea uriașă, Cartea uriașă, Albă-ca-Zăpada, Jocul piticilor, Concertul din pădure, Capra cu trei iezi, Jocul cu trei probe, Călătoria lui Făt-Frumos, Cum îl învingem pe zmeu? etc.;*
- ☑ *jocuri didactice reprezentative pentru universul uman (în general): De-a familia, De-a grădinița, De-a școala, Cine ne sunt prietenii?, De-a șoferii, De-a bucătarii, De-a constructorii, De-a doctorul (unele valorificate și ca jocuri de rol), Cu ce călătorim?, Micul pieton etc.;*
- ☑ *jocuri didactice reflectând planul naturii: Cine face?, Cum este?, Lumea florilor, Din lumea pădurii/junglei, Munți și ape, Floarea răătăcită, La Zoo, Carnavalul animalelor din pădure, Care este oaspetele-surpriză/intrusul?, Cine lipsește? etc.*

►► **Structura jocului didactic implică:**

- ☞ obiectivele vizate/scopul;
  - ☞ conținutul – reflectat într-o anumită temă;
  - ☞ sarcina didactică – formulată în termeni de recunoaștere, identificare, enumerare, descriere, comparare etc.;
  - ☞ regulile jocului – cerințe cu rol directiv pentru activitatea copiilor;
  - ☞ acțiunile de joc – modalități practice de realizare a sarcinilor de către copii,
- primele trei componente subordonate etapei de organizare a jocului, ultima – celei de desfășurare a acestuia.

►► **Secvențele desfășurării jocului didactic (jocul didactic – activitate):**

- ☞ *captarea atenției copiilor* – introducerea în activitate, anunțarea titlului și a obiectivelor jocului;
- ☞ *familiarizarea copiilor cu elementele jocului:* „trezirea interesului pentru joc, crearea unei atmosfere relaxante, de bună dispoziție, prezentarea și intuirea materialului didactic, prezentarea și înțelegerea sarcinilor didactice și a regulilor jocului”<sup>216</sup>;
- ☞ *desfășurarea propriu-zisă a jocului* (precedată de așa-numitul „*joc de probă*”), caracterizată printr-un raport optim între elementele disponibilității ale copiilor – timp – grad de dificultate al sarcinilor didactice – rezultate obținute – ritm de lucru – nivel de antrenare a copiilor (în număr mai mare sau mai mic) în activitate (cu precizarea că se impune introducerea unor elemente noi de joc, complicarea acestuia

<sup>216</sup> Mîtu-Antonovici 2005; 21.



ANGELICA HOBJILĂ

cu sarcini mai dificile pentru copii, cu etape competitive, evaluative, cu materiale didactice diferite, utilizate în contexte similare sau diferite etc.);

- ☞ *etapa sintetică* – încheierea jocului didactic printr-o activitate care să puncteze anumite elemente cheie ale jocului desfășurat (cunoștințe asimilate/fixate, participanți care s-au remarcat pe parcursul activității, câștigătorii etapei competitive, eventuale aspecte complementare etc.).

►► Index de jocuri didactice valorificabile în activitățile de educare a limbajului (și în alte tipuri de activități) derulate în grădiniță:



A câta jucărie lipsește?  
A cui este jucăria?  
Acvariul  
A/al cui este?  
Adu personajele în lumea lor  
Albă-ca-Zăpada  
Alintă...  
Amintiri... dintr-o poveste  
Așază culoare potrivită  
Așază la locul potrivit  
Atingem clopoțelul  
Automobilistii  
Autorul distrat  
Avioane  
Bagheta fermecată  
Bilă albă – bilă neagră –  
bilă...gri?  
Blocuri  
Care este intrusul?  
Caută-ți căsuța!  
Caută-ți partenerul  
Capra cu trei iezi  
Căsuța literelor/Căsuța cifrelor  
Călătorie prin țara mea  
Când se întâmplă?  
Câte cuvinte am spus?  
Cenușăreasa  
Ce a găsit ursulețul?  
Ce-a găsit păpușa?  
Ce ai uitat?  
Ce-ai auzit?  
Ce s-a schimbat?  
Ce se potrivește?  
Ce știm despre  
Ce știm despre circulație  
Cifre/litere încurcate  
Cine a trimis scrisoarea?  
Cine ajunge primul  
Cine este, cine sunt?  
Cine face așa?  
Cine face, ce face?

Cine știe mai bine?  
Cine te-a strigat?  
Cine ți-a dat jucăria?  
Cu ce călătorim?  
Cu oaspeții la masă  
Cui dai?  
Cum spui altfel?  
Cuvinte alintate  
Cuvinte ascunse  
Da și/sau nu  
De ziua ta  
De-a bucătării  
De-a constructorii  
De-a doctorul  
De-a familia  
De-a grădinița  
De-a școala  
De-a șoferii  
Deschide urechea bine!  
Dicționarul iernii  
Dicționarul primăverii  
Dicționarul toamnei  
Dicționarul verii  
Este ca...  
Este...nu este...  
Este mic, este mare?  
Eu spun una, tu spui multe  
Eu spun multe, tu spui una  
Evantaiul fermecat  
Familia lui...  
Farfurii zburătoare  
Fără da, fără nu  
Ființă sau lucru?  
Fluturii vin la flori  
Găsește cuvântul potrivit!  
Ghicește ce lipsește!  
Ghici, ce-ai gustat?  
Ghici la ce m-am gândit?  
Ghici, cine este?  
Găsim aceeași culoare  
Iedul cu trei capre



## ANGELICA HOBJILĂ

Imagini încurcate  
Imagini încrucișate  
Îndreaptă greșeala  
Întâmplarea rătăcită  
Întrecabă, numește, răspunde!  
Întrecerea numelor  
În vizită la prieteni  
Jocul cuvintelor  
Jocul/lumea piticilor  
Jocul micilor educatori  
Jocul proverbelor  
Jocul rimelor  
Jocul semnelor de circulație  
Jocul semnelor de punctuație  
Jocul silabelor  
Jocul sunetelor  
Labirintul  
La cine s-a oprit jucăria?  
Loto  
Lumea uriașilor  
Lumea viețuitoarelor prin  
onomatopee  
Lupul și vânătorii  
Magazinul cu jucării  
Micul pieton  
Mim  
Mingea la căpitan  
Mulțimi de...  
Ne jucăm cu baloanele colorate  
Obiecte pierdute  
Onomatopee din natură  
Orașul  
Orășelul copiilor  
Palatul din povești  
Panglicuțele  
Parcare de mașini  
Personajul intrus  
Personajul uituc  
Ploala sentimentelor  
Polțiștii și pletonii  
Prindem fluturi

Proba tristeții  
Proba zâmbetului  
Punguța cu doi bani  
Puzzle  
Puzzle cu gesturi  
Puzzle cu...mimica figurinelor  
Puzzle cu mișcări  
Reconstituiri de imagini  
Reconstruiește împărăția lui...  
Recunoașteți personajul  
Recunoașteți opera literară  
Recunoașteți autorul  
Repetă după mine  
Ridichea uriașă  
Să așezăm cartonașele!  
Săculețul cu jucării  
Săculețul fermecat  
Să facem ca ...  
Să vorbim corect  
Sărim coarda  
Scufița Roșie  
Spune ce fac  
Spune după mine  
Spune repede și bine  
Spune cum este!  
Spune cum face  
Spune unde trăiește  
Spune mai departe!  
Strada noastră  
Șantierul de construcții  
Șoarele și pisica  
Tabla însușirilor  
Tabloul perechilor  
Telefonul  
Telefonul fără fir  
Transformă în oameni  
Țăranul e pe câmp  
Unde s-a oprit roata?  
Ursul păcălit de vulpe  
Vapoare etc.



### **6.3.16. Jocul de rol**

**Jocul de rol** reprezintă metoda didactică ce constă în plasarea subiecților în ipostaze comunicaționale, acționale, operaționale diferite de la o activitate la alta, în vederea dezvoltării capacității de relaționare cu ceilalți, de empatizare cu aceștia, de adaptare a propriului comportament (cu toate nuanțele pe care acesta le implică, nu doar în planul limbajului) la valențele (inter)personale și circumstanțiale ale contextului comunicativ.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

►► Constând în „provocarea unei discuții plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență asupra unui subiect ales”<sup>217</sup>, jocul de rol<sup>218</sup> este important în demersul de dirijare a copiilor spre înțelegerea propriilor manifestări în anumite contexte și spre înțelegerea atitudinii celor cu care interacționează la un moment dat (colegi, părinți, frați, persoane necunoscute etc.); valorificarea acestei metode se constituie într-o manieră de dezvoltare a capacității de a empatiza, de (re)acționa într-o anumită situație etc.

►► Rolul, înțeles ca o reflectare a coroborării influențelor unor factori situaționali (de exemplu, cerințele formulate de cadrul didactic sau de un alt participant la joc, relațiile stabilite între membrii grupului – pe orizontală/verticală etc.) și personali<sup>219</sup> (motivație, personalitate, atitudini, valori etc.), se concretizează, la nivel preprimar, în forme specifice, care nuanțează și redimensionează, într-o anumită măsură, aspecte ale realității apropiate copiilor:

- ☞ copilul joacă rolul tatălui așa cum vede în propria familie sau poate așa cum vede într-o altă/așa cum și-ar dori etc.;
- ☞ intră în rolul medicului stomatolog care s-a purtat frumos cu el când a avut probleme cu un dinte;
- ☞ joacă rolul unui personaj din desene animate, din povești;
- ☞ actualizează rolul constructorului de case;
- ☞ „este” domnul educator/doamna educatoare;
- ☞ exersează rolul de sportiv care participă la un concurs foarte important;
- ☞ pune în practică, în cadrul activității, rolul de creator de modă etc.

<sup>217</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

<sup>218</sup> „Rolul, în toate sensurile sale – ideal sau actual, general sau specific, prescris sau emergent –, se referă la consistența comportamentală din partea unei persoane care contribuie la relaționări mai mult sau mai puțin stabile cu una sau mai multe altele” – Newcomb, Turner, Converse, apud Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 221 (unde se fac trimiteri și la alte definiții ale rolului, în general).

<sup>219</sup> Pentru teoretizare, vezi Negreț-Dobridor, Pânișoară 2005: 221.



### 6.3.17. Lucrarea practică

Lucrarea practică este metoda didactică neasociată cu precădere activităților de educare a limbajului, însă presupunând – prin prisma „antrenării copiilor în activități simple de muncă, sub formă de joc, pentru confecționarea unor jucării, pentru mici reparații, îngrijirea plantelor și animalelor, a grădinii din fața grădiniței ș.a.”<sup>220</sup> – și verbalizarea anumitor componente ale acestora, așadar și actualizarea valențelor comunicative ale demersului instructiv-educativ subordonat altor domenii.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Lucrarea practică se constituie astfel, în contextul lucrării de față (centrate pe educarea limbajului în grădiniță), într-un pretext de actualizare a coordonatelor verbale, nonverbale și paraverbale ale comunicării, realizându-se implicit și această componentă a procesului instructiv-educativ.

►► Diferitele etape pe care valorificarea acestei metode le implică în cadrul diferitelor activități desfășurate de copiii preșcolari, ghidați de cadrul didactic, presupun – prin raportare la specificul educării limbajului – aspecte precum:

☞ actualizarea anumitor unități lexicale din vocabularul fundamental, dar și a unor termeni de specialitate, în anumite contexte (vezi, de exemplu, denumirea uneltelor de grădinarit, a celor folosite în repararea/confecționarea unui raft pentru jucării etc.) concomitent cu receptarea valorii funcționale a elementelor respective – modalitate de familiarizare a copiilor cu anumite substantive, verbe concrete, asociate direct realităților denumite, acțiunilor indicate etc. *versus* cele abstracte tip *bucurie, bunătate, a dori, a spera* etc.;

☞ asocierea cuvintelor folosite de educator/educatoare în anumite contexte cu realitățile corespunzătoare, feed-back-ul fiind unul imediat: copilul dă sau nu cadrului didactic obiectul solicitat (*ciocan, șurubelniță, greblă* etc.), realizează sau nu acțiunea indicată etc.;

☞ asocierea anumitor cuvinte cu imaginile corespunzătoare – de exemplu, pe jetoane care prezintă alte obiecte utilizabile în anumite situații, însă inexistente în dotarea grădiniței; astfel de imagini pot fi folosite, de asemenea, ca pretext al prezentării de către copii a unora dintre preocupările/ocupațiile părinților/ale altor rude etc.;

☞ realizarea etapei de „instructaj” de către educator/educatoare poate presupune și necesitatea explicării unor cuvinte/expresii, a asocierii

---

<sup>220</sup> Voiculescu 2003: 79.



acestora cu obiecte, acțiuni concrete -- pentru ca astfel termenii respectivi să intre în vocabularul copiilor;

- ☞ încurajarea, pe parcursul activității, a formulării de întrebări de către copii;
- ☞ realizarea analizei produselor lucrării practice<sup>221</sup> -- fundamentată pe prezentarea elementelor pozitive/negative, pe justificarea aprecierilor operate (*îmi place..., pentru că...*) -- prin prisma criteriilor oferite/sugerate de educator/educatoare, fixate prin astfel de etape finale ale activităților derulate în grădiniță;

- ☞ asocierea valențelor nonverbale ale comunicării cu sintagmele verbale corespunzătoare: de exemplu, un copil poate face -- la solicitarea educatorului/educatoarei -- gesturi/mișcări specifice unei anumite activități, un alt copil numește obiectele necesare și acțiunile mimate, un altul realizează efectiv acțiunea etc.; poate fi avută în vedere, de asemenea, diferențierea mimicii unui copil căruia îi place o anumită secvență a activității de cea a unui copil căruia i-ar plăcea altceva;

- ☞ paraverbalul poate fi actualizat prin conștientizarea reacțiilor copiilor la formulări enunțiative propriu-zise (*Udăm florile.*), imperative (*Udă florile!*), interogative (*Udăm florile?*);

etc.

### **6.3.18. Metoda analizei psihologice a produselor activității<sup>222</sup>**

**Metoda analizei psihologice a produselor activității** constă în studierea materialelor realizate de către copii în cadrul activităților de diferite tipuri, cu rol în identificarea aspectelor evolutive, eventual involutive ale dezvoltării acestora.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

► Valorificarea metodei analizei psihologice a produselor activității se constituie în sursă de indicare a particularităților percepțiilor, reprezentărilor, gândirii, imaginației, simțului estetic al copiilor etc.

► De exemplu, în etapa preșcolarității:

- ☞ desenele copiilor se constituie în indici ai nivelului imaginației acestora, ai capacității de a reda (mimetic sau motivat, conștientizat) aspecte ale realității etc.;

<sup>221</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 20.

<sup>222</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.



ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ repovestirile, lecturile după imagini, desenarea personajelor reale sau fictive etc. reprezintă premise ale analizei capacității de comunicare, a raportării la axa real – imaginar, pozitiv – negativ etc.

### 6.3.19. Metoda biografică<sup>223</sup>

**Metoda biografică** se constituie într-o cale de furnizare de informații despre copil, despre caracteristicile de tip contextual (relațional, interrelațional, locativ etc.) ale mediului în care acesta se formează etc.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

► Informațiile despre copil și despre coordonatele concrete ale mediului său de viață, precum și despre gradul în care acestea influențează formarea/dezvoltarea copilului pot fi:

- ☞ sintetizate ca urmare a observării copilului în diferite contexte (la venirea la grădiniță, în momentul despărțirii de părinte/părinți), în relațiile cu ceilalți copii, în cadrul activităților comune, în preferințele manifestate față de un anumit „colț”, față de anumite tipuri de activități, în cadrul serbărilor organizate cu public (cunoscut sau nu), în cadrul activităților desfășurate pe grupe, în contexte competitive, în eventuale situații conflictuale etc.;
- ☞ cumulate din discuții cu părinții copilului, cu alte persoane din anturajul acestuia/acestora (adulți, copii);
- ☞ excerptate din eventualele fișe de specialitate întocmite pentru copilul respectiv (fișă întocmită de medicul de familie, de psihologul grădiniței, de logoped etc.).

► Rolul valorificării acestei metode<sup>224</sup> este acela de a constitui premisele intervențiilor ulterioare – de ordin psihopedagogic – asupra copilului, în vederea optimizării activităților acestuia din perspectivă multidirecțională.

<sup>223</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

<sup>224</sup> Acceptată ca metodă de învățământ doar în unele lucrări de specialitate, ca și metoda analizei produselor activității, desenul, experiența dirijată etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004, Voiculescu 2003 etc.



### **6.3.20. Metode de simulare**

**Metoda stimulării** este metoda didactică valorificată în condițiile în care acțiunea concretă nu este posibilă într-un anumit context, datorită elementelor de ordin spațio-temporal sau complexității acțiunii respective.

#### **Caracteristici și repere aplicative**

▶▶ Simularea poate fi realizată prin folosirea unor aparate speciale, respectiv cu ajutorul calculatorului.

▶▶ Reperele materiale, spațio-temporale ale acțiunii vizate pot fi adaptate în funcție de resursele disponibile și de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; vezi, de exemplu, acțiuni prin care se simulează:

- ☞ procesul de preparare a unui anumit aliment;
- ☞ confecționarea unui anumit obiect;
- ☞ repararea unui obiect, a unei instalații;
- ☞ participarea la un concurs cu public etc.

### **6.3.21. Metoda fonetică, analitico-sintetică**

**Metoda fonetică, analitico-sintetică** are rolul – prin raportare la specificul limbii române, la particularitățile de vârstă ale copiilor preșcolari și la obiectivele prezentate în Programa pentru educarea limbajului în învățământul preșcolar – de a releva parcursul text – propoziție – cuvânt – silabă – sunet/literă (sunet/sunete – literă/grup de litere) și invers, ca modalitate de abordare a elementelor de citit-seris la acest nivel de școlaritate (și ulterior, în ciclul primar).

#### **Caracteristici și repere aplicative**

▶▶ Valorificarea acestei metode presupune, la nivel preșcolar<sup>225</sup> (și primar), două etape: etapa de analiză și cea de sinteză.

▶▶ **Etapa de analiză** este caracterizată prin următoarele coordonate:

- ☞ crearea unui context comunicativ din care să fie izolată propoziția ce va fi „analizată”; contextul poate fi construit având ca premisă: o discuție despre un aspect familiar copiilor, o ghicitoare care să aibă ca răspuns o propoziție, un vers dintr-o poezie (cunoscută sau nu copiilor) sau dintr-un cântec, o replică dintr-un film de desene animate, povestirea

<sup>225</sup> Vezi însușirea elementelor de citit-seris – Boca-Miron/Chichișan 2002: 66-71.



unui episod dintr-un text literar (cunoscut sau nu), caracterizarea unui personaj real sau imaginar, realizarea portretului unei persoane, descrierea unei jucării, prezentarea unui anotimp, identificarea elementelor dintr-o imagine/secvență de film/tablou etc., crearea unei „povești” după ilustrație/ilustrații etc.;

⇒ *izolarea unei propoziții* din contextul creat; cel mai frecvent, formularea optimă și izolarea propoziției se realizează prin întrebări auxiliare formulate de către educatoare, prin restructurări ale formei inițiale, dacă este cazul, cu ajutorul copiilor, prin schimbarea uneia dintre perspectivele contextului respectiv (de exemplu, dacă forma verbală de trecut este prea dificilă pentru etapa de analiză, li se cere copiilor să asocieze acțiunea respectivă lui „acum”; dacă numele-subiect conține abateri de la normele clasice ale corespondenței sunet – literă, acesta este înlocuit, eventual prin apelul la nume ale unor persoane cunoscute de către copii) etc.;

⇒ *analiza propoziției* – stabilirea numărului de cuvinte, a locului ocupat de fiecare cuvânt în structura propoziției respective (eventual, se poate schimba topica, pentru a vedea în ce măsură această operație influențează semnificația generală a enunțului); este bine să se evite formularea de enunțuri care conțin forme neaccentuate ale pronumelor personale/reflexive, asociate, prin cratimă, formelor verbale – dificil de analizat (vezi diferența dintre cuvânt, în general, și cuvântul sintactic – inoperabilă la nivel preșcolar); când este cazul, se poate valorifica asocierea fiecărui cuvânt cu siluete ale personajelor din poveștile cunoscute de copii (de exemplu, cei trei iezi, cei trei purceluși, cele trei fete ale împăratului, fata babei și fata moșneagului etc.), cu un fruct etc., etapă urmată de numărarea elementelor concrete, respectiv de stabilirea numărului de cuvinte al propoziției;

⇒ *analiza la nivel de cuvânt* – sunt, în acest caz, două direcții posibile de lucru: fie se analizează fiecare cuvânt al propoziției, fie doar un anumit cuvânt izolat (cuvântul care conține sunetul vizat în mod deosebit în activitatea respectivă); în ambele situații, demersul este similar:

- ☑ se izolează un cuvânt – prin secvențe de tip structural (*Care este primul/al doilea/.../ultimul cuvânt al propoziției?*) sau semantic/sintactic (*Cine...?* – se numește acțiunea; *Unde...?*, *Când...?*, *Cum...?* etc.);
- ☑ se desparte cuvântul în silabe;
- ☑ se indică numărul silabelor din cuvântul respectiv (pentru această etapă, ca și pentru cea anterioară, acțiunea de despărțire a cuvântului în silabe, respectiv de numărare a acestora este însoțită de gesturi auxiliare: mâna sub bărbie,



bătăi din palme, așezarea unor forme – jucării mici, jetoane, figurine etc. – pentru fiecare silabă și numărarea lor ulterioară etc.);

- ☑ se precizează locul fiecărei silabe (în funcție de nivelul de vârstă, se pot da și exemple de cuvinte care să conțină o anumită silabă în poziție inițială/mediană/finală);

☞ *analiza silabei* – identificarea sunetelor conținute de fiecare silabă, precizarea locului ocupat de fiecare sunet, pronunțarea corectă a fiecărui sunet, asocierea – atunci când este posibil – a unui sunet cu zgomote din natură, cu sunete produse de viețuitoare, exemplificarea de cuvinte care conțin sunetul respectiv în poziție inițială, mediană sau finală etc.

►► *Etapa de sinteză* constă în parcurgerea traseului invers:

- ☞ reconstituirea cuvântului;
- ☞ reconstituirea propoziției;
- ☞ schematizarea acestora – prin asocierea de simboluri formei orale:

\_\_\_\_\_ . = propoziție enunțiativă;

\_\_\_\_\_ ? = propoziție interogativă;

\_\_\_\_\_ ! = propoziție exclamativă;

\_\_\_\_\_ . = propoziție enunțiativă alcătuită din trei cuvinte etc.;

- ☞ fixarea acestor elemente prin actualizarea sau construirea/crearea de exemple similare la nivel structural și/sau la nivelul semnificației.

►► Valorificarea metodei fonetice, analitico-sintetice în maniera prezentată *supra* asigură continuitatea etapelor preprimară și primară prin prisma derulării perioadei preabecedare.

### 6.3.22. Metoda stimulării pozitive<sup>226</sup>

**Metoda stimulării pozitive**, utilă cu precădere în etapa/procesul de socializare, este centrată pe raportarea subiectului la sine și la ceilalți, în vederea conștientizării propriilor aptitudini și a valorificării optime a acestora în plan relațional.

<sup>226</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.



ANGELICA HOBJILĂ

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Exercițiile de diferite tipuri, jocurile etc. devin procedee în cadrul acestei metode, având valoare preponderent de ordin motivațional și instrumental.

►► Sunt valorificate în perioada preșcolarității cu precădere:

- ☞ exercițiile de ascultare;
- ☞ exercițiile de exprimare a sentimentelor;
- ☞ jocurile<sup>227</sup> focalizate pe comportamentul pozitiv;
- ☞ jocurile centrate pe identificarea/cunoașterea propriilor trăsături de personalitate etc.

– vezi, în acest sens, și sugestiile din Shapiro: 1998, centrate pe cunoașterea de sine și a celuilalt, pe raporturile interpersonale (*Munți și văi, Fulgi de zăpadă, Despre stereotipuri, De aceeași parte a drumului, De-a telefonul, Fii atent la pașii tăi, Limbajul trupului, Jocul de-a ghicitul, A ne pune în pielea altcuiva* etc.).

#### 6.3.23. Modelarea

**Modelarea**<sup>228</sup> este metoda didactică ce constă în realizarea și utilizarea unor structuri simbolice pentru realități curente.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► În lucrările de specialitate se diferențiază, în general, ca tipuri de modelare:

- ☑ modelarea prin similitudine – reprezentată prin machete, mulaje (redând în dimensiuni reale sau diminuate/augmentate anumite elemente/procese etc.);
- ☑ modelarea prin analogie – concretizată în scheme, modele grafice trimițând către raporturi stabilite între elemente, procese, fenomene etc.
- ☑ modelarea matematică – valorificând simbolurile din domeniul invocat, sub forma unor ecuații, formule etc.;
- ☑ modelarea simulatorie<sup>229</sup> – cu valențe mimetice, redând – adaptat particularităților de receptare/decodare a subiecților educației –

<sup>227</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 23.

<sup>228</sup> Voiculescu 2003: 74, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 22.

<sup>229</sup> Cerghit 2006: 225 ș.u.



anumite procese, geneza anumitor fenomene etc. (de exemplu, filmele didactice cu subiecte din biologie, geografie etc.).

►► În cadrul demersului instructiv-educativ pot fi utilizate **modele**:

- ☞ **tridimensionale**: păpușa, jucării-animale, lucruri etc., machete, logo, jocuri de construcție;
- ☞ **bidimensionale**: planșe, jetoane, diapozitive, filmulețe, desene;
- ☞ **simbolice**: mulțimi, scheme, buline, floricele, mașinuțe-„stimulente”, tabele etc.,

încadrabile, de asemenea, în tipologia<sup>230</sup>:

- ☞ **modele obiectuale**: jucării, corpuri geometrice (caracterizate printr-un grad mare de similaritate cu elementul real);
- ☞ **modele iconice**: machete, mulaje, scheme;
- ☞ **modele simbolice**: formule, scheme bazate pe convenție (plusuri, minusuri, bila albă, bila neagră – prin convenție asociată pozitivului, respectiv negativului) etc.

►► În activitățile de educare a limbajului desfășurate în etapa preșcolarității, metoda modelării ia forme specifice prin:

- ☞ reprezentarea grafică a propoziției, cuvântului, silabei, sunetului (în cadrul metodei fonetice, analitico-sintetice, modelarea devine, astfel, procedeu);
- ☞ redarea prin săgeți a corespondenței imagine – număr de silabe al cuvântului care denumește imaginea, imagine – reprezentare grafică a propoziției corespunzătoare/a cuvântului corespunzătoare, jeton-nume – jeton-acțiune, jeton-obiect – jeton-culoare, jeton-obiect – jeton-posesor al obiectului;
- ☞ reprezentarea rolului de emițător al unui mesaj (persoană care vorbește) printr-un micorfon, a celui de receptor (persoană cu care se vorbește, care ascultă) – printr-un receptor de telefon, prin imaginea unei urechi etc.;
- ☞ diferențierea imaginilor artistice prin înscrierea în mulțimi reprezentate prin simboluri imagistice precum „ochi” pentru imagini vizuale, „ureche” – pentru imagini auditive, „picioare care aleargă” – pentru imagini motrice etc.;
- ☞ „reprezentarea” stărilor de spirit prin figuri cu mimici expresive redând bucuria, tristețea, indiferența, dezamăgirea, entuziasmul etc.;

<sup>230</sup> Cucoș 2002: 297. Vezi și modele obiectuale (machete, mulaje, globul pământesc etc.), figurative (scheme, grafice, filme animate etc.), simbolice (formule, semne etc.) – Ezechil 2003: 68.



ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ marcarea gradării întâmplărilor prin asocierea planșelor reprezentând anumite episodice cu semne de punctuație sugestive: semnul întrebării – când se trezește curiozitatea ascultătorului poveștii, care se întreabă ce se va întâmpla, semnul exclamării – când emoția are cea mai mare intensitate, punctul – când se încheie acțiunea etc.;
- ☞ completarea cu prenumele copiilor a „catalogului mare al grupei”;
- ☞ realizarea/completarea unei machete a primăverii, a jocurilor iernii, a personajelor dintr-o anumită poveste etc. cu elemente corespunzând aspectelor actualizate în plan verbal în activitățile desfășurate anterior;
- ☞ completarea cu imagini/desene a tabloului jucăriilor preferate;
- ☞ plasarea în diagrame (cu semnele +, - sau cu ☺, ☹ sau cu bilă albă, bilă neagră etc.) a personajelor pozitive, respectiv negative identificate în poveștile cunoscute;

etc.

#### 6.3.24. Observația

**Observația** este metoda didactică ce constă în conducerea copiilor către identificarea elementelor specifice ale unui obiect, ale unei ființe, ale unui fenomen al naturii, ale unui proces etc., în vederea asocierii acestora cu anumite coordonate de ordin informativ/formativ ale demersului instructiv-educativ.

##### Caracteristici și repere aplicative

►► Succesul valorificării metodei observației este condiționat, pe de o parte, de capacitatea educatorului de a „declanșa, conduce și dirija procesul perceptiv” și, pe de altă parte, de „calitățile stimulative ale mediului de instruire care trebuie organizat de o manieră provocativă, pentru a capta și menține atenția copiilor asupra aspectelor semnificative pentru procesul instructiv”<sup>231</sup>.

►► Observația<sup>232</sup> implică alegerea unui element care să atragă atenția copilului preșcolar.

►► Timpul alocat valorificării acestei metode trebuie să fie în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor (vezi caracteristicile percepției la diferite nivele de vârstă).

<sup>231</sup> Ezechil 2003: 60.

<sup>232</sup> Boca-Miron/Chichișan 2002: 50-51, Voiculescu 2003: 78, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 17-18.



►► Pot fi utilizate diferite mijloace care să faciliteze observarea anumitor elemente de către copii: de exemplu, culori, litere boldite, indicatorul, semne indicatoare etc.

►► Dirijarea observării poate fi realizată și prin valorificarea elementelor verbale (întrebări, sugestii, sublinierea – ca indicii – a unor similarități cu elemente cunoscute de către copii, eventual, observate în alte contexte etc.).

►► Informațiile rezultate în urma valorificării acestei metode trebuie utilizate, fixate, reactualizate și în alte contexte.

►► Observația capătă valoare de procedeu în cadrul unor metode ca: jocul didactic, demonstrația, explicația, povestirea etc.

►► Ca formă de intuire a realului și metodă de cunoaștere directă a realității, din perspectiva implicării cadrului didactic în valorificarea acestei metode didactice în activitățile desfășurate cu preșcolarii, observația poate fi:

- ☞ *liberă* – de exemplu, în cadrul activităților alese desfășurate în sectorul/colțul Bibliotecă;
- ☞ *semidirijată* – când educatorul/educatoarea precizează anumite direcții de observare a unui anumit element (dimensiuni, cromatică, funcționalitate etc.);
- ☞ *dirijată* – realizată prin succesiunea criteriul 1 – caracteristici observate, criteriul 2 – caracteristici observate etc. – sintetizare a informațiilor rezultate în urma observării.

►► Valorificarea acestei metode didactice dezvoltă capacitatea copiilor de a „investiga” un anumit element (obiect, fenomen etc.) prin raportare la un anumit plan (algoritmizarea poate deveni, din acest punct de vedere, procedeu în cadrul metodei observației).

►► Implicând asocierea cu procesele de analiză, sinteză etc., utilizarea acestei metode dezvoltă, în același timp, spiritul de observație al copiilor, stimulează curiozitatea acestora, îi familiarizează cu demersul observare – adunare de date – interpretare – valorificare în diferite situații a „observațiilor” sistematizate după un anumit criteriu etc.

►► Observația poate fi valorificată, ca metodă didactică, în identificarea elementelor componente ale unei imagini, a caracteristicilor unui obiect, în portretizarea unei ființe etc.:



ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ *Observ o carte;*
- ☞ *Observ un coleg;*
- ☞ *Observ comportamentul doamnei educatoare;*
- ☞ *Observ cum vorbesc colegii mei;*
- ☞ *Observatorul de serviciu;*
- ☞ *Observ igiena personală a colegilor;*
- ☞ *Observ cum se ține corect în mână un instrument de scris/desenat/pictat, o unealtă etc.;*
- ☞ *Observ cum sunt așezate jucăriile/cărțile etc. pe raft;*
- ☞ *Observ primăvara etc.*

(a se avea în vedere, în acest sens, și observația multisenzorială).

►► În vederea sintetizării, fixării informațiilor acumulate, precum și a motivării altor activități similare, copiii sunt încurajați în realizarea unor „fișe de observație” (cu desene, culori, forme, semne, elemente asemănătoare etc.).

### 6.3.25. Povestirea

Povestirea<sup>233</sup> este metoda didactică ce constă în prezentarea, prin narare, a unei succesiuni de episoade.

#### Caracteristici și repere aplicative

►► Poate fi realizată la persoana întâi (povestire a unor întâmplări din viața locutorului), a doua (narare a unor întâmplări atribuite interlocutorului, eventual urmată de confirmarea/infirmarea acestora) sau a treia (cel mai frecvent, prin raportare la întâmplări fictive, reflectate de conținutul unor texte literare).

►► Ca variantă a expunerii, povestirea se diferențiază de aceasta prin „prezentarea unor informații într-o manieră impresionistă”<sup>234</sup>, așadar prin reflectarea – într-o anumită măsură (diferită de la un povestitor la altul și chiar la același povestitor, în situații de comunicare diferite, în stări fizice/psihice diferite etc.) – a subiectivității povestitorului.

<sup>233</sup> Prezentată, în majoritatea didacticilor de educare a limbajului preșcolarilor, ca „narațiune”, „narațiune sub formă de povestire”, „specie a narațiunii” etc. Vezi Boca-Miron/Chichișan 2002: 55-57, Voiculescu 2003: 70-72, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 21-22.

<sup>234</sup> Ezechil 2003: 58.



- În vederea optimizării<sup>235</sup> valorificării metodei povestirii în activitățile de educare a limbajului în ciclul preprimar, se impune respectarea anumitor principii:
- ☞ principiul accesibilității, respectiv al accesibilizării manierei în care se realizează povestirea, atât din punctul de vedere al conținutului (de exemplu, alegerea episoadelor semnificative, relevante, eliminarea sau simplificarea considerabilă a celor care ar fi dificil de decodat de către copii), cât și din cel al formei (ca lexic valorificat, din limba română literară și conform capacității de înțelegere a copiilor, precum și ca îmbinare a valențelor verbale, nonverbale și paraverbale ale comunicării);
  - ☞ principiul implicării active, subiective (ca trăire redată/transmisă, ca stare de spirit generată/creată) a povestitorului și a ascultătorilor în derularea „povestirii”;
  - ☞ principiul deschiderii – prin povestire – a unor direcții de analiză, interpretare, comparare a episoadelor, personajelor etc. (eventual, cu anumite contexte având corespondență în sfera realului).
- Sunt valorificate, în etapa preșcolarității, ca variante:
- ☞ povestirea propriu-zisă;
  - ☞ repovestirea – care poate fi facilitată, inițial, prin utilizarea unor imagini, cântece, secvențe verbale etc.;
  - ☞ povestirea cu început dat;
  - ☞ repovestirea cu modificarea uneia dintre perspectivele povestirii inițiale etc.
- Toate aceste aspecte ale povestirii se constituie în modalități de:
- ☞ îmbogățire, nuanțare, activizare a vocabularului preșcolarilor;
  - ☞ conștientizare a importanței valorificării intonației corespunzătoare, a mimicii, gesticii etc., în conformitate cu ideile, sentimentele transmise și cu însăși atitudinea povestitorului față de cele relatate;
  - ☞ plasare motivată a povestitorilor și a ascultătorilor în sfera lui „*Îmi place – Nu-mi place/sunt de acord – nu sunt de acord*”;
  - ☞ asociere creativă a pasajelor narate cu anumite cântece, poezii, secvențe rimate/ritmate etc.;
  - ☞ facilitare a socializării;
  - ☞ pregătire a copiilor preșcolari pentru receptarea/prelucrarea textelor literare, în ciclul primar etc.

<sup>235</sup> Vezi și Ezechil 2003: 58.



### Trimiteri bibliografice

- ▣ Bârsan, Nicoleta, *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale a preșcolarilor mari*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- ▣ (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- ▣ Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2006
- ▣ Cerghit, Ioan, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, în Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp.151-163
- ▣ Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002
- ▣ Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- ▣ Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967
- ▣ Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- ▣ Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- ▣ Huizinga, Johan, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Traducere din olandeză de H. R. Radian, Cuvânt înainte de Gabriel Liiceanu, București, Humanitas, 2003
- ▣ Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educational, 2005
- ▣ Moise, Constantin, *Metodele de învățământ*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 1998
- ▣ Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Știința învățării: de la teorie la practică*, Iași, Polirom, 2005
- ▣ Nicola, Ioan, *Pedagogie școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980
- ▣ Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, Editura Polirom, 1999
- ▣ Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia”, 2003
- ▣ Piaget, Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1924
- ▣ Piaget, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux&Niestlé S.A., 1923



*Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare ...*

- 📖 Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel *Psihologia copilului*, Ediția a treia, Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- 📖 Săndulescu, Carmen; Ristoiu, Maruța (coord.), *Educarea limbajului: 3-5 ani*, Pitești, Paralela 45, 2006
- 📖 Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- 📖 Shapiro, Daniel, *Conflictele și comunicarea. Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Traducere și adaptare pentru versiunea românească : Dakmara Georgescu, Diana Stanciu, Editura ARC, 1998
- 📖 Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române. Pentru studenții Facultăților de Litere și/sau pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat, grade didactice*, Iași, 2004
- 📖 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004
- 📖 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003



## Capitolul 7

# Mijloace de învățământ

### 7.1. Mijloacele de învățământ – delimitări teoretice

**Mijloacele de învățământ** sunt elementele de ordin material, funcțional și instrumental care facilitează abordarea anumitor conținuturi, prin prisma finalităților vizate, în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor și prin raportare la reperele de ordin spațial, temporal, personal/interpersonal ale derulării diferitelor tipuri de activități.

Aceste elemente pot fi valorificate, în funcție de rolul pe care cadrul didactic li-l conferă, în etape diferite ale demersului instructiv-educativ: în reactualizarea anumitor conținuturi asimilate anterior, în (re)sistematizarea, fixarea acestora, în recapitulare, în momentul de captare a atenției copiilor, în etapa de descoperire a unor noi cunoștințe, în dirijarea învățării, în etapa evaluativă etc. De altfel, aceste valențe ale mijloacelor de învățământ sunt reflectate sintetic în literatura de specialitate prin funcțiile acestora:

- ✍ **funcția instrumentală (de auxiliar)** – vezi rolul de instrumente auxiliare îndeplinit de anumite mijloace de învățământ în cadrul activităților instructiv-educative;
- ✍ **funcția cognitiv-informativă** – predominată în cazul mijloacelor de învățământ care conțin anumite informații, respectiv transmit anumite conținuturi;
- ✍ **funcția formativ-educativă** – actualizată în condițiile în care utilizarea anumitor mijloace de învățământ implică solicitarea operațiilor gândirii, stimularea imaginației, a creativității, activizarea valențelor limbajului, formarea și dezvoltarea unor tehnici de muncă intelectuală etc.;
- ✍ **funcția estetică** – constituită și în condiție pe care trebuie să o îndeplinească mijloacele de învățământ, prin prisma rolului pe care îl dobândesc în formarea/fixarea gustului pentru frumos al copiilor, în raportarea acestora la un anumit sistem de valori estetice;



- „*funcția socială (de socializare)* – confirmată prin situațiile de comunicare didactică în care utilizarea anumitor mijloace devine pretext/premisă pentru interrelaționare;
- „*funcția didactică*<sup>236</sup> – ca formă de răspuns la întrebarea „cu ce scop alegem să folosim un anumit mijloc de învățământ într-un anumit moment al activității instructiv-educative?” și ca reflectare a actualității principiilor didactice vizând valorificarea intuiției, asocierea teorie – practică, simplu – complex, adaptarea demersului la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor etc.

Avantajelor utilizării mijloacelor de învățământ (prezentate implicit prin înseși funcțiile acestora – vezi *supra*) le sunt opuse, în literatura de specialitate, și o serie de dezavantaje, precum:

- ☞ riscul de a denatura elementele redate, așadar minusuri în ceea ce privește verosimilitatea situațiilor de valorificare a anumitor mijloace de învățământ;
- ☞ existența posibilității de a schematiza excesiv anumite conținuturi și de a uniformiza, astfel, receptarea și chiar interpretarea lor de către copii;
- ☞ riscul de a nu-i implica activ pe copii în derularea activității, de a „promova” receptarea pasivă a unor conținuturi<sup>237</sup> etc.

Precizăm, însă, că aceste dezavantaje pot fi diminuate/eliminate prin prisma realizării unei selecții optime a mijloacelor de învățământ valorificabile într-o anumită situație de comunicare didactică. Vezi, în acest sens, raportarea acestui proces de selecție la repere precum: criteriul flexibilității, cel al siguranței, criteriul formativ („aptitudinile pe care le dezvoltă”<sup>238</sup>) și cel funcțional-economic (numărul de copii care au nevoie/pot beneficia de materialul respectiv).

<sup>236</sup> Pentru trimiteri, nuanțări, teoretizări ale funcțiilor mijloacelor de învățământ, vezi Cucos 2002: 300-301; Albulescu-Albulescu 2000: 86 – „funcția informativ-demonstrativă”, „funcția de motivare a învățării”, „funcția evaluativă”, „funcția de școlarizare substitutivă (realizarea învățământului la distanță)”; Parfene 1999: 67 – „funcția demonstrativă, funcția euristică” etc.

<sup>237</sup> După Albulescu-Albulescu 2000: 86.

<sup>238</sup> Vrășmaș 1999: 108-109.



## 7.2. Tipologia mijloacelor de învățământ – ancorare în etapa preșcolarității

Principala distincție pe care se construiește, în studiile de specialitate, tipologia mijloacelor de învățământ<sup>239</sup> vizează conținerea de mesaj didactic sau facilitarea transmiterii acestuia în/printr-un anumit mijloc, distincție care poate fi redimensionată în condițiile ancorării acestei tipologii în etapa preșcolarității (prin nuanțarea claselor deja identificate și prin adăugarea uneia care individualizează grădinița ca mediu educativ). Diferențiem, în acest sens:

**(a) mijloacele de învățământ caracterizate preponderent prin faptul că acestea conțin mesaj didactic:**

- ☞ *elemente naturale*: plante, semințe, viețuitoare (peștișori, broască țestoasă, păsări) etc.;
- ☞ *elemente substitutive* (tridimensionale sau bidimensionale): jucării, machete, mulaje, modele, material de construcție etc. – vezi, conform *Normativ 2006*: modele (tablă magnetică cu litere pentru educatoare/pentru copil), material grafic (alfabetul în imagini pentru educatoare/pentru copil; planșe pentru dezvoltarea capacității de exprimare verbală: planșe pentru povestiri și memorizări, lecturi după imagini etc.);
- ☞ *elemente figurativ-simbolice*: desene, scheme, fotografii, hărți, planșe cu imagini, cuvinte și litere, alfabetar, stelaj, jetoane, imagini-tablouri, tablouri/planșe tematice, siluete (cu sau fără magneți), ruloul cu imagini, planșe cu elemente detașabile; portrete ale unor scriitori; cărți, culegeri, dicționare ilustrate, albume, publicații de diferite tipuri etc.;
- ☞ *mijloace tehnice audio-vizuale*: CD-uri/DVD-uri cu filme, înregistrări de diferite tipuri, casete audio și/sau video, dischete, diapozitive, diafilme etc. (vezi, de exemplu, în *Normativ 2006*, casete audio și CD-uri cu antologii tematice din literatura română și universală pentru copii; videocasete/DVD-uri cu filme didactice pentru diferitele mijloace de realizare a activităților de educare a limbajului, casete audio pentru activitățile recuperatorii);

---

<sup>239</sup> După Cucos 2002: 301. Vezi, de asemenea, clasificarea mijloacelor de învățământ după Miron Ionescu, Vasile Chiș, apud Albulescu-Albulescu 2000: 87: mijloace informativ-demonstrative (mijloace intuitive naturale, obiecte construite în scopuri didactice, substitute tridimensionale ale realității, materiale figurative, substitute bidimensionale ale realității, reprezentări simbolice), mijloace de exersare și formare a priceperilor și deprinderilor (jocuri, truse, aparate), mijloace de raționalizare a timpului în lecții/activități (hărți de contur, șabloane, stampile didactice), mijloace de evaluare a rezultatelor (teste, aparate) etc.



(b) mijloace de învățământ care cu precădere facilitează transmiterea unui anumit mesaj didactic:

- ☞ *jocuri*: teatrul de păpuși, teatrul cu umbre, teatrul cu siluete, jocuri de masă cu imagini, Loto, Puzzle, truse cu accesorii și costume pentru jocuri de creație, dramatizări, măști și păpuși pentru mânăuit<sup>240</sup>, „jucării educaționale” adecvate nivelului de vârstă etc.;
- ☞ *aparate, instrumente de laborator fonetic/logopedic*: aparate cu căști, sistem central de coordonare a audiției, de verificare/întărire a pronunției individuale etc.;
- ☞ *echipamente tehnice/elemente funcționale*: calculator/laptop, DVD-player, MP3-player, videoproiector, casetofon, magnetofon, televizor etc.; tabla magnetică pe care se plasează siluete cu magneți, litere, silabe, cuvinte; suportul pe care sunt expuse imagini-tablouri, tablă, coli de carton etc.;
- ☞ *echipament sportiv*: aparate de sport (plasate în grădiniță sau în curtea grădiniței), mingi, corzi, cercuri etc.;
- ☞ *instrumente muzicale*: chitară, orgă, pian, vioară, nai etc. (în funcție și de aptitudinile educatorului/educatoarei în domeniul muzicii instrumentale);

(c) mijloace de învățământ cu rol în reconstituirea/(re)crearea unor situații de comunicare didactică sau nedidactică, respectiv în construirea unor componente ale acestora:

- ☞ mobilier ușor de manipulat (măsuțe, scaune etc. – eventual pe roțile), cutii, paravane, rafturi, panouri prin care pot fi delimitate anumite spații<sup>241</sup>, inclusiv spațiile amenajate – în cazul unora dintre grădinițele cu program prelungit – pentru odihna de după-amiază (saltele, pernute etc.); nisip, apă<sup>242</sup>, cuburi de diferite culori, de diferite dimensiuni, cutii adaptate/„accesorizate” astfel încât să poată funcționa drept aragaz, frigider, mașină de spălat etc.; perdele, draperii de diferite tipuri etc.;
- ☞ diferite materiale valorificabile ca materie primă în confecționarea a diferite obiecte (cifre, litere, figurine, imagini, măști etc.) de către copii: plastilină, cablu, sârmă, coli de hârtie de diferite tipuri, creioane

<sup>240</sup> Vezi și *Normativ 2006*.

<sup>241</sup> Vezi, pentru multiplele aspecte incluse în „mediul grădiniței” (inclusiv curtea grădiniței, bucătăria etc.), Schulman Kolumbus 1998: 18-26. A se avea în vedere, de asemenea, anumite rigori pe care trebuie să le îndeplinească mijloacele de învățământ utilizate în grădiniță – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 11-15, precum și diferite tendințe de modernizare/optimizare a caracteristicilor mijloacelor de învățământ – Voiculescu 2003: 79-80.

<sup>242</sup> Vezi, pentru programul Step by step, Hansen-Kaufmann-Burke Walsh 1999.



colorate, pixuri, stilouri, carioci, pensoane, acuarele, ață de diferite grosimi/culori, bucăți de carton, semințe, material textil, lipici etc.

Rolul acestei a treia categorii de mijloace (fără a minimaliza importanța coroborării cu primele două subclase de mijloace de învățământ) este, așadar, preponderent cel de a facilita punerea în practică a „ariilor de stimulare”<sup>243</sup> teoretizate în lucrările de specialitate și concretizate deocamdată în cele mai multe dintre grădinițele din România în așa-numitele „colțuri” *Biblioteca, Colțul păpușii, Construcții* etc.

### Trimiteri bibliografice

- 📖 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- 📖 Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- 📖 Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Iași, Cermi, 1999
- 📖 MEC, *Normativ de dotare minimală pentru învățământul preșcolar*, București, 2006
- 📖 Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, Polirom, 1999
- 📖 Preda, Viorica, *Copilul și grădinița*, București, Compania, 1999
- 📖 Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998
- 📖 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară, Volumul I*, Timișoara, Editura Aura, 2004
- 📖 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003
- 📖 Vrășmaș, Ecaterina, *Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, București, Editura Prohumanitate, 1999

---

<sup>243</sup> Tipuri de arii de stimulare care se impune a fi avute în vedere de către educator/educatoare, în condițiile în care nu este foarte problematică realizarea lor în practică: aria de construcții cu cuburi mari; aria imaginației; aria senzorială (nisip, apă); aria bibliotecă – colțul liniștit și colțul cărții, artele plastice (desen, colaje, pictură etc.); jocurile casei – jocurile de rol și activitățile casei; muzica (instrumente muzicale, diferite obiecte cu care se pot produce sunete de diferite tipuri); gimnastica (aparate de sport); știința (colțul naturii vii) etc.; calculatoare; spațiul curții (Vrășmaș 1999: 75-76).



## Capitolul 8

### Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ în etapa preșcolarității

**Activitatea** se caracterizează – pentru perioada preșcolarității, ca nucleu al demersului instructiv-educativ al acesteia – printr-o perspectivă redundantă în plan terminologic (în documente și lucrări de specialitate), deși conceptual, respectiv pragmatic, ea reflectă realități diferite ale aceluiași proces.

Termenul de **activitate** trimite, astfel, pentru ciclul preprimar, către:

- ☑ **categoria de activitate** – prevăzută, distinctiv și enumerativ, în planul de învățământ, corespunzând disciplinelor de studiu din ciclurile ulterioare;
- ☑ **forma de organizare a activității** – frontal, individual, pe grupe etc.;
- ☑ **activitatea** propriu-zisă, ca formă de realizare/concretizare a demersului instructiv-educativ în grădiniță, corespunzătoare lecției din ciclul primar;
- ☑ **tipul de activitate** (vezi paralela cu tipul de lecție din etapele școlarității) – valorificat (în prezentarea de față) în cadrul activităților de Educare a limbajului.

Termenul supraordonat poate fi considerat, în această interpretare, **activitatea** propriu-zisă (simplificând, activitatea comună se constituie într-un alt tip de lecție), care poate presupune:

- ☞ abordarea unor conținuturi specifice categoriei de activitate Educarea Limbajului;
- ☞ valorificarea activității frontale, în alternanță cu cea pe grupe (ca formă de organizare a activității);
- ☞ actualizarea unui anumit tip de activitate – de exemplu, activitatea de memorizare, implicând parcurgerea anumitor etape/secvențe (similare celor ale lecției).



### 8.1. Categori de activități derulate în grădiniță

Conform planului de învățământ pentru nivelul preșcolar, sunt prevăzute – în această etapă, în ipostaza parcurgerii ei în grădiniță – următoarele categorii de activități:

#### (a) activități comune:

- ✎ Activități de educare a limbajului;
- ✎ Activități matematice;
- ✎ Cunoașterea mediului;
- ✎ Educație pentru societate;
- ✎ Activități practice și elemente de activitate casnică;
- ✎ Educație muzicală;
- ✎ Educație plastică;
- ✎ Educație fizică,

în condițiile în care **activitatea comună** se desfășoară cu întreaga grupă sau cu grupuri mai mici de copii, tema abordată fiind de interes pentru procesul de formare a acestora, așadar comună perspectivelor individualizante ale procesului instructiv-educativ; ca modalitate de identificare și de valorificare a generalului în individual, a aspectelor comune formării și dezvoltării unor personalități distincte, activitatea comună poate fi realizată atât în manieră tradițională, cu aplicare la o anumită sferă a cunoașterii, cât și integrat.

(b) **activități alese, jocuri și alte activități desfășurate cu copiii** – constituindu-se într-o modalitate de abordare diferențiată, pe grupuri mici de copii sau individual, a potențialului (nuanțat) al subiectului actului educativ, în zone create special (minimum trei, conform recomandărilor MEC) sau adaptate în perimetrul sălii de grupă; de exemplu, *Colțul căsuței*, *Biblioteca*, *Constructorii* (vezi *supra*, 7.2., și tipologia ariilor de stimulare) etc.;

(c) **extinderi** – activități care se adresează grupelor de copii ce pot aborda conținuturi care să depășească prevederile programei, în condițiile în care și educatorul manifestă disponibilitate și pregătire deosebită pentru un astfel de demers; extinderile nu sunt obligatorii, având statut de „facultativ” ales, propus de educator/educatoare Consiliului de administrație care, la rândul său, prezintă propunerea părinților copiilor, cu precizarea că aceste extinderi trebuie să se încadreze în limitele impuse de planul de învățământ: o extindere pentru nivelul de vârstă 3-5 ani, respectiv maximum două extinderi pentru nivelul de vârstă 5-7 ani, iar proiectarea acestora de către educator trebuie avizată de inspectorul de specialitate;



**(d) activități optionale** – activități propuse de către educator/educatoare, prin prisma cunoașterii/evaluării posibilităților/predispozițiilor/preferințelor copiilor și în urma consultării părinților acestora; pot fi valorificate, în acest sens, sugestiile de optionale venite din partea Ministerului (cel puțin la nivelul categoriilor de optionale) sau cadrul didactic proiectează (necesitând avizare) o astfel de activitate (în limitele: un optional pentru nivelul de vârstă 3-5 ani, maximum două optionale – pentru nivelul de vârstă 5-7 ani) – vezi capitolul de proiectare; activitățile optionale pot fi desfășurate pe parcursul unui semestru, an școlar, ciclu sau pe unități mai mici de timp, cu întreaga grupă de copii sau cu grupe mai mici (10-15 copii) – în funcție și de disponibilitățile de ordin material, spațial etc. ale instituției respective de învățământ preșcolar; de asemenea, aceste activități pot fi derulate și ca modalitate de lucru în echipă (mai mulți educatori, educator – profesor etc.);

**(e) activități recreative și de relaxare** – ca modalitate de centrare pe finalități de ordin afectiv, motivațional etc.; de exemplu, jocuri imitative, jocuri de mișcare, teatru improvizat, pantomimă etc.;

**(f) activități de dezvoltare și exersare a aptitudinilor individuale** – implicând valorificarea capacității/disponibilităților anumitor copii de a aborda anumite conținuturi; de exemplu, povestire în lanț, ghicitori, lectură după imagini, exerciții senzoriale, povestirea creată de copii, teatru de umbre etc.;

**(g) activități recuperatorii** – adresate copiilor care au întâmpinat anumite dificultăți în asimilarea/fixarea unor conținuturi; de exemplu, exerciții de pronunție, exerciții grafice/grafisme, repetare a unei poezii etc.

## **8.2. Forme de organizare a activității în grădiniță**

În fiecare etapă a școlarității, sunt valorificate diferite forme de organizare a activității, adaptate, pe de o parte, particularităților subiecților implicați în demersul respectiv și, pe de altă parte, coordonatelor obiective și subiective ale procesului instructiv-educativ și ale situației de comunicare didactică.

Perspectiva „clasică” asupra acestei problematici reflectă distincția între:

**(a) activitatea frontală** – demersul instructiv-educativ este realizat cu întreaga grupă: de exemplu, secvența de familiarizare – prin valorificarea unor planșe cu imagini – a copiilor cu textul pe care-l vor memora (explicarea anumitor cuvinte/expresii, plasarea acestora în enunțuri etc.), momentul de captare a atenției în care toți copiii iau parte la jocul *Mim* etc., o etapă evaluativă etc.;



(b) **activitatea pe grupe** (de dimensiuni diferite, de la un context comunicativ-educativ la altul), stabilite prin raportare la criterii indicate de cadrul didactic sau alese de copii (grupa copiilor care au creionul roșu pe măsută, grupul copiilor care au găsit în plic jetonul cu un personaj din povestea pe care o vor dramatiza etc.) – secvențial, în cadrul unui joc didactic, activitatea se poate desfășura pe grupe (se încurajează, în acest sens, spiritul competitiv al membrilor grupului și gradul de interrelaționare care caracterizează grupul respectiv), după cum și în cadrul altor activități (lectura după imagini, povestirea, memorizarea etc.) pot fi proiectate și realizate episoade de activitate desfășurate pe grupe; vezi și exemplu „grupurilor”, ca sugestie pentru planul aplicativ:

- ✎ *grupul de descoperire* – de exemplu, într-o activitate de observare;
- ✎ *grupul de confruntare* – în cadrul unei competiții;
- ✎ *grupul de interevaluare* – realizat în vederea familiarizării copiilor cu activitatea și criteriile de evaluare în anumite contexte (de exemplu, juriul alcătuit din copii la un concurs de recitări);
- ✎ *grupul de antrenament mutual (de sprijin reciproc)* – format după preferințele copiilor, în vederea promovării întraajutorării în realizarea unor sarcini (de exemplu, copiii știu că, pentru a rezolva o anumită sarcină cu succes, în „echipă” trebuie să existe un copil care să deseneze cu ușurință, unul care să recite frumos etc.);
- ✎ *grupul de nevoi*<sup>244</sup> – alcătuit din copiii care întâmpină dificultăți pe un anumit sector al instruirii;

(c) **activitatea individuală** – presupune derularea procesului din perspectiva fiecărui copil, care îndeplinește singur sarcinile primite; de exemplu, face individual exerciții de pronunțare corectă a unui sunet/grup de sunete, scrie literele pe care le cunoaște, privește cărțile puse pe raftul de jos al Bibliotecii etc.; vezi și caracteristici ale studiului individualizat<sup>245</sup>.

Ca alternative la aceste forme de organizare a activității, sunt prezentate în literatura de specialitate:

- ☞ *activitatea programată*<sup>246</sup> – cu cele două ipostaze: programarea liniară și programarea ramificată (vezi și metoda instruirii programate);
- ☞ *instruirea asistată de calculator*<sup>247</sup> – vezi *supra* și metoda didactică;
- ☞ *sistemul/pedagogia „Step by step”*<sup>248</sup> – sistem introdus din 1994 și în România (preluat din Statele Unite), propunând ca formă de învățământ

<sup>244</sup> Pentru tipologia acestor grupuri, vezi Ezechil 2003: 113-114.

<sup>245</sup> Ezechil 2003: 119-123. De asemenea, activități frontale/individuale/grupale – cu avantaje și limite – Albuлесcu-Albuлесcu 2000: 90.

<sup>246</sup> Ezechil 2003: 124-127.

<sup>247</sup> Ezechil 2003: 127-130.



„clasele orientate după nevoile copiilor”: „clasa aparține copiilor, iar mediul reflectă interesele și cultura copiilor”<sup>249</sup>; copilul alege zona, tipul de activitate, timpul alocat acesteia, numește obiecte, fenomene etc.; se alternează jocul individual cu cel colectiv, în zone/centre de activitate, asociate anumitor domenii: artă, bucătăria, materiale de construcție, jocul de rol, alfabetizare, matematică, mediul exterior, nisip și apă, științe naturale etc. (în ideea de individualizare a spațiilor);

☞ *sistemul/pedagogia „Freinet”*<sup>250</sup> – caracterizat(ă) prin tendința individualizării și personalizării demersului instructiv-educativ, propunând ca învățarea să se realizeze prin „tatonare”<sup>251</sup> experimentală<sup>252</sup>, munca reprezentând nucleul activității;

☞ *sistemul/pedagogia „Montessori”*<sup>253</sup> – centrat(ă) pe ideea afirmării libertății individuale a copilului, ale cărei baze se pun în copilăria timpurie, când copilul învață cum să învețe; educatorul trebuie să mențină copiii în clasă, să pregătească mediul respectiv și să observe copiii; mediul educațional trebuie să „ofere materiale educative adaptate nevoilor copilului” și să „lase fiecărui copil libertatea de a-l explora pentru a se dezvolta în ritmul său natural”; „adultul nu trebuie să facă pentru copil ceea ce acesta poate să facă de unul singur. El are o minte absorbantă și învață fără efort”<sup>254</sup>; accentul se impune a fi pus, cel puțin într-o etapă inițială, pe „dezvoltarea simțurilor” – vezi, în acest sens, pre-exercițiile concretizate în „jocuri simple”, de tipul încheierii și descheierii nasturilor la hainele păpușilor (pregătind activitatea proprie ulterioară)<sup>255</sup>,

---

<sup>248</sup> Ezechil 2003: 130-131, Kelemen 2006: 404.

<sup>249</sup> Hansen-Kaufmann-Burke Walsh 1999: 105.

<sup>250</sup> Ezechil 2003: 131-132; „copilul trebuie tratat cu respect; el trebuie văzut ca un individ cu personalitate unică și cu un potențial intelectual diferit de al altora; în perioada preșcolarității copilul își dezvoltă sentimentul de sine care este esențial în raport cu dezvoltarea sa viitoare; copilul nu este un adult în miniatură (idee preluată de la Rousseau).” – Ezechil 2003: 132; Kelemen 2006: 406-407.

<sup>251</sup> Vezi și Cucoș 2001: 242-247.

<sup>252</sup> „în loc de a se introduce învățarea din afară, să fie produsă din interior, în loc de imprimarea, de impregnarea minții elevului, să se prefere exprimarea, construcția, creativitatea..., ceea ce favorizează succesul datorită aportului decisiv al vieții..., al experienței personale a copilului” (Rădulescu 1999: 62).

<sup>253</sup> Ezechil 2003: 132-133, Kelemen 2006: 407.

<sup>254</sup> Ezechil 2003: 133.

<sup>255</sup> Pentru detalii, vezi Cucoș 2001: 218-221.



ANGELICA HOBJILĂ

cu precizarea că acestea reflectă în fapt concepții asupra realizării procesului instructiv-educativ, raportul individual – frontal – pe grupe fiind, de altfel, actual, pe secvențe, în sistemele prezentate anterior.

### 8.3. Activitatea propriu-zisă

Proiectată în corespondență cu tipul de strategie didactică<sup>256</sup> pentru care s-a optat, **activitatea propriu-zisă**<sup>257</sup> se constituie într-o formă unică de coroborare a obiectivelor operaționale vizate, a unor elemente de conținut și a modalității de abordare a acestuia în etapa preșcolarității (prin valorificarea anumitor metode, procedee, mijloace de învățământ, resurse, valențe ale evaluării).

### 8.4. Tipuri de activități de educare a limbajului în etapa preșcolarității

Diferitele unități (tematice, respectiv științifice) de conținut abordabile la vârsta preșcolară, precum și particularitățile situației de comunicare didactică în grădiniță implică organizarea demersului instructiv-educativ sub forme specifice; sunt valorificate, în acest sens, activitatea de convorbire (și convorbire după ilustrații/imagini), lectura educatorului/educatoarei, lectura după imagini, activitatea de memorizare, cea de observare, povestirea (cu variantele acesteia), respectiv jocul didactic.

#### 8.4.1. Activitatea de convorbire

**Convorbirea**<sup>258</sup> este o activitate complexă (organizată în condiții optime cu precădere la grupa mare și pregătitoare), cu rol în:

---

<sup>256</sup> Strategii inductive (folosite cu precădere în activitățile cu preșcolarii)/deductive/analogice/transductive/mixte; algoritmice/semi-algoritmice/nealgoritmice; expozi-tive; euristice, bazate prioritar pe acțiunea de cercetare a elevilor, de manifestare a personalității elevilor; de evaluare etc. – Cucoș 2001: 282-283, Albulescu-Albulescu 2000: 95, Moale 2005: 13 etc.

<sup>257</sup> Am optat pentru această sintagmă terminologică, sinonimă cu *activitatea-lecție* – pentru a sublinia accepțiunea cuvântului *activitate* în acest context.

<sup>258</sup> În unele didactici se prezintă distinct – printre „activitățile obligatorii de dezvoltare a vorbirii și educare a limbajului” preșcolarilor – convorbirea după ilustrații – vezi, de exemplu, Bulc 2005.



*Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ ...*

- ☑ formarea/fixarea comportamentului de receptor/emițător de mesaje orale la copilul preșcolar;
- ☑ stimularea capacității de exprimare independentă, a inițiativei comunicative, a răbdării ascultării, a ascultării active;
- ☑ facilitarea, pe de o parte, a exteriorizării de gânduri, sentimente, judecăți de valoare și, pe de altă parte, a raportării la opiniile interlocutorului;
- ☑ formarea/exersarea unei exprimări coerente, fluente, expresive;
- ☑ activizarea și dezvoltarea potențialului intelectual al copiilor;
- ☑ asimilarea, fixarea, (re)sistematizarea, evaluarea anumitor cunoștințe, de unde și delimitarea diferitelor tipuri de convorbire;
- ☑ abordarea unei tematici diverse:
  - ☞ natura;
  - ☞ evenimente/elemente sociale;
  - ☞ copilăria;
  - ☞ teme reflectate în literatură, în filme, în desene animate, în benzi desenate etc.
- ☑ conștientizarea valențelor deosebite ale comunicării – prin convorbire (desfășurată în principiu o dată pe lună, la copiii de peste 5 ani):
  - ☞ cu întreaga grupă;
  - ☞ cu un grup de copii;
  - ☞ individuală.

În realizarea **activității propriu-zise de convorbire**, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere parcurgerea următoarelor secvențe:

- ☞ **etapa proiectivă** – constând în stabilirea temei, a obiectivelor, precum și a succesiunii de întrebări, cuvinte/sintagme-cheie etc.;
- ☞ **anunțarea temei** – asociate obiectivelor vizate;
- ☞ **constituirea anumitor premise ale convorbirii** – elemente cu rol declanșator corelate:

- ☑ unor aspecte abordate, cel mai frecvent, anterior în demersul instructiv-educativ;

sau

- ☑ unor mijloace valorificate în această etapă distinctă, inițială, asimilabilă celei „clasice” de captare a atenției copiilor;

pot fi valorificate, ca premise de lucru:

- text(e) literar(e) discutat(e) anterior – de exemplu, convorbire pe tema prinților din povești, a personajelor cu puteri supranaturale, a viețuitoarelor care ne învață cum să ne comportăm frumos etc.;
- planșe;
- casete audio/video;



## ANGELICA HOBJILĂ

- CD-uri, DVD-uri;
- prezentarea unui eveniment, a unei întâmplări/situații, a unei persoane etc.;
- ☞ *desfășurarea propriu-zisă a activității*, etapă concretizată într-o succesiune logică, adaptată din punctul de vedere al conținutului și al formei, de întrebări și răspunsuri; posibilități de realizare:
  - ☑ întrebări/răspunsuri pe verticală/pe orizontală;
  - ☑ întrebări principale/auxiliare (ajutătoare);
  - ☑ întrebări convergente, unidirecționale (de tipul *când?*, *unde?*, *cum?*, *cine?*, *ce?* etc.), respectiv întrebări divergente, pluri-direcționale (de tipul *de ce?*, *ce ar fi dacă...?* etc.).

NOTĂ. Întrebările trebuie să răspundă anumitor exigențe – vizând:

- ☑ conținutul:
  - raportarea la temă;
  - eliminarea, în principiu, a digresiunilor;
- ☑ forma:
  - întrebări simple, vizând un singur aspect;
  - exprimare corectă, concisă;
  - formulare logică;
  - corectare prin exemplul educatorului/educatoarei sau sugestie de reformulare de către copil sau de către un coleg a acestuia (*cum altfel am mai putea răspunde?*);
- *etapa finală* – vizând sistematizarea/sintetizarea ideilor.

Ca demers alternativ, valorificat frecvent în cadrul activităților de educare a limbajului în grădiniță tocmai prin prisma reflectării importanței principiului intuiției în etapa preșcolarității, **convorbirea după ilustrații/imagini** se constituie într-o coroborare a convorbirii și observării – prin valorificarea unor planșe asociate anumitor teme.

Etapizarea acestei activități implică, din perspectiva acestei valențe specifice, anumite nuanțări concretizate în:

- ☞ *etapa introductivă* – prezentarea ilustrațiilor, care poate fi însoțită de un cântec, o povestire, o ghicitoare etc.;
- ☞ *etapa observativ-interpretativă* a ilustrațiilor/imaginii/imaginilor/tabloului etc. – etapă a cărei realizare este facilitată/dirijată de succesiunea întrebări – răspunsuri;
- ☞ *etapa finală, sintetizatoare* – fixarea cuvintelor noi, secvență care poate fi urmată de actualizarea unei poezii, a unui cântec, a unei ghicitori reflectând aceeași temă etc.



#### 8.4.2. Activitatea de lectură după imagini

**Lectura după imagini** (valorificabilă nu doar la Educarea limbajului, ci și în cadrul altor activități<sup>259</sup>) presupune formarea și fixarea formei particulare pe care procesul „citirii” o ia în etapa preșcolarității: copiii „citesc” imagini (fără a exclude ipostaza citirii anumitor semne/litere/cuvinte – aspect care nu este avut în vedere aici cu precădere), realizând astfel „lectura” unor:

- ✍ povești: *Povestea ursulețului rățacit, Povestea curcubeului, Iepurașul cel ghiduş* etc.;
- ✍ povestiri care prezintă întâmplări/aspecte din viața reală: *La munte, Jocurile copiilor iarna, În parc, toamna, Povestiri din vacanță, Familia mea, De ziua bunicii, Micii pietoni, Prietenul la nevoie se cunoaște* etc.;
- ✍ povestiri care reflectă aspecte din natură: *Frunzele toamnei, Iarna, Bucuriile primăverii, În pădure* etc.

Perspectiva etapizată asupra lecturii după imagini realizate în cadrul activităților de educare a limbajului în grădiniță implică:

- ☞ **etapa proiectivă** – importantă prin ancorarea lecturii după imagini în tema săptămânii, prin stabilirea obiectivelor, precum și prin pregătirea propriu-zisă a imaginii/sucesiunii de imagini pe baza căreia se va derula activitatea; se are în vedere în mod deosebit alegerea unei/unor imagini care să corespundă capacităților de receptare și interpretare ale copiilor preșcolari atât ca unitate de conținut reflectat, cât și ca formă: dimensiuni ale imaginii, ale componentelor acesteia, proporții, cromatică, raport general – particular etc.; sunt folosite, în principiu: o planșă la grupa mică, două-trei la grupa mare și la cea pregătitoare (unde, în funcție de nivelul grupei, se poate mări numărul planșelor);
- ☞ **captarea atenției** copiilor (în funcție de temă – printr-o ghicitoare, prin audierea unei secvențe înregistrate – cu zgomote din natură, sunete produse de viețuitoare, prin prezentarea unei siluete/marionete/jucării etc.), **premisa a anunțării temei și a obiectivelor** activității;

<sup>259</sup> Vezi, de exemplu, sugestii pentru: *Cunoașterea mediului: La plimbare, În grădina zoologică, Familia mea, Afară ninge (plouă), Casa noastră, Munca oamenilor în grădină, A sosit toamna, Pădurea și foloasele ei, Cum circulăm pe stradă (prin sat, oraș), Din munca părinților noștri, Aspecte din viața de familie, Curiozități ale naturii, Copiii cresc și ocrotesc animalele, Locuri frumoase din țara noastră, De ziua celor dragi, Moș Crăciun împarte daruri, O meserie frumoasă, În excursie la munte, La școală* etc.; *Educație pentru sănătate: Povestiri istorice, La plimbare prin orașul (satul) nostru, Cum circulăm?!, La mare, La munte* etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50, 52.



- ☞ *dirijarea procesului lecturii după imagini* de către educator/educatoare, prin valorificarea unor întrebări<sup>260</sup> auxiliare, prin indicarea anumitor elemente din imagine, prin actualizarea unor versuri, scurte cântece, ghicitori etc. care să atragă atenția copiilor asupra anumitor aspecte prezente în imagini, încurajându-se procesul „cititului” prin raportarea la componentele generale și de detaliu ale imaginii, într-o formă corectă de verbalizare<sup>261</sup>;
- ☞ *etapa sintetică, de ordonare și fixare a conținuturilor* actualizate prin „lectură” – proces ghidat de către cadrul didactic, în vederea familiarizării copiilor cu anumite criterii la care se pot raporta în activități similare, precum și cu succesiunea logică a prezentării, cu asocierea titlu (ales de copii) – conținut al poveștii/povestirii „citite” etc.;
- ☞ *încheierea activității* – putând consta în actualizarea unor texte cunoscute de copii, reflectând aceeași temă, în recitarea unor versuri, cântarea unui cântec, realizarea unui scurt joc în care să fie valorificate unele dintre elementele identificate în imagini, desenarea elementului preferat, a unui element pe care l-ar adăuga imaginii etc.

#### 8.4.3. Activitatea de memorizare

**Memorizarea** este o activitate care implică subiectul educației atât ca receptor de mesaje orale, cât și ca emițător al mesajelor orale receptate memorate, în condițiile în care:

☑ **ca receptor**, copilul percepe:

- ☞ succesiunea de sunete corelate semnificațiilor;
- ☞ valențele muzicalității versurilor;
- ☞ valențele expresivității limbii române (prin valorile stilistice conținute de poezii);
- ☞ un anumit conținut, corespunzător unei anumite teme;
- ☞ valori noi ale vocabularului limbii române – de unde necesitatea activizării, îmbogățirii și nuanțării vocabularului;

☑ **ca emițător**, copilul:

---

<sup>260</sup> Întrebări stimulând capacitatea de asociere a copiilor, solicitând acestora motivarea a diferite acțiuni, prevederea consecințelor unor acțiuni, realizarea sintezei, deducții etc. – Boca-Miron-Chichișan 2002: 18-19. Sunt avute în vedere, în acest sens, faze precum enumerarea elementelor componente ale imaginii, descrierea acestora, urmată de interpretarea lor – Vlad-Pop 2002: 33.

<sup>261</sup> Vezi Pâslaru 2003: 106 – și „expunerea narativă, descriptivă sau explicativă a faptelor” – nuanțabilă în funcție de imaginile „citite”.



*Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ ...*

- ☞ repetă fragmentele/întregul text după educator/educatoare;
- ☞ încearcă să reproducă nu doar conținutul propriu-zis, ci și expresivitatea, muzicalitatea acestuia;
- ☞ se implică afectiv în ceea ce transmite;
- ☞ își activează potențialul intelectual;
- ☞ exersează pronunțarea corectă a unor cuvinte/structuri etc.

În activitățile de educare a limbajului preșcolarilor sunt valorificate, ca variante:

- ☑ memorizarea-predare;
- ☑ memorizarea-fixare/repetare;
- ☑ memorizarea-verificare.

(a) **Memorizarea-predare** cuprinde:

- ☞ **etapa de proiecție/selecție** – constând în alegerea poeziei în funcție de:

- tema săptămânii/perioadei;
- conținutul/forma textului;
- obiectivele vizate;
- particularitățile grupei de copii etc.;

- ☞ **captarea atenției** – asociată etapei de **introducere** a copiilor în conținutul/atmosfera poeziei, de **anticipare** a subiectului și **familiarizare** (eventuală) cu anumite elemente de ordin formal (cuvinte/expresii noi); pot fi folosite, în acest sens:

- planșe – ca suport pentru conversație;
- material auditiv (înregistrare a unor zgomote din natură, dintr-un mijloc de transport, dintr-un anumit mediu socio-profesional etc.);
- audierea/vizionarea unui fragment dintr-o poezie recitată;
- o poezie cunoscută deja de către copii etc.;

- ☞ **etapa demonstrativă** – recitarea model a poeziei de către:

- educator/educatoare;
- un actor (invitat la o altă activitate);
- un actor înregistrat (video/audio);
- un copil (eventual, premiant la un concurs de recitare) de la o altă grupă (eventual, mai mare) etc.;

recitarea model este asociată, cel mai frecvent, unor planșe sau altor materiale (siluete, figurine etc.) care să faciliteze decodarea corectă a mesajului oral de către copii și fixarea acestuia;

- ☞ **etapa de învățare** – pe strofe, în următoarea succesiune: recită educatorul/educatoarea, copilul 1, copilul 2, copilul 3 (variante: repetarea individual, respectiv pe grupe a strofei); în cazul poeziilor simple,



## ANGELICA HOBJILĂ

de dimensiuni reduse, se valorifică învățarea globală; pentru texte cu un grad mai mare de dificultate din acest punct de vedere se apelează la învățarea secvențială de tip inclusiv, pe unități logice (strofe, cel mai frecvent): strofa întâi, strofa întâi + strofa a doua etc.;

- ☞ *etapa de consolidare* – recitări pe roluri, recitare selectivă, alternarea recitării individuale cu cea colectivă etc.;
- ☞ *etapa finală* – recitarea model de către educatoare; cântec ilustrând aceeași temă; desen; înregistrare audio/video etc.

**(b) Memorizarea-fixare presupune:**

- ☞ *etapa introductivă* – anunțarea temei (reamintirea poeziei ce va fi repetată);
- ☞ *etapa de fixare propriu-zisă* – redarea poeziei de către copii: recitare integrală individuală, recitare selectivă, recitare pe roluri, recitare alternativă etc.;
- ☞ *etapa finală* – actualizarea altor texte în versuri pe aceeași temă/de același autor/cu un personaj similar etc., modificarea uneia dintre perspectivele textului, jocuri de rime (cu trimitere chiar la pasaje din poezie) etc.

**(c) Memorizarea-verificare implică:**

- ☞ *etapa introductivă* – anunțarea temei; prezentarea unui element declanșator: imagine, cuvânt-cheie, imagine + cuvânt, titlu, strofă, autor etc.;
- ☞ *etapa evaluativă* – recitarea (selectivă, în lanț, pe roluri, alternativă) a poeziei de către copii; concurs de recitări;
- ☞ *etapa finală* – alegerea, argumentată, a celui mai bun recitator, propuneri de învățare a altor poezii, de acordare a anumitor tipuri de stimulente (corespunzând elementelor textului) etc.

### 8.4.4. Activitatea de observare

**Observarea** este o activitate constând în dirijarea copiilor către identificarea, numirea și, într-o anumită măsură, explicarea caracteristicilor unui anumit element.

Particularizând pentru învățământul preprimar, **activitatea de observare:**

- ☑ este realizabilă cu material natural, substitutiv (imagine, mulaj, machetă etc.) sau înregistrat (video și/sau audio);
- ☑ poate fi valorificată în cadrul unei activități sau al mai multor activități, etapizat;



- ☑ implică operațiile de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare (într-o măsură mai mică, datorită particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari);
- ☑ presupune direcționarea – prin întrebările formulate de educator/educatoare – a atenției copiilor către elementele de observat/identificat;
- ☑ se recomandă:
  - la grupa mică (3-4 ani) 18 observări,
  - la grupa mijlocie (4-5 ani) – 22 de observări (de circa 12-15 minute),
  - la grupa mare (5-6 ani) – 32 de activități de observare anual.

**Etapele acestei activități sunt:**

- ☞ **etapa introductivă** – anunțarea temei și captarea atenției copiilor, prin valorificarea unei ghicitori, a unor versuri, cântece etc.;
- ☞ **etapa de dirijare a observării** – valorificând expunerea descriptivă (prin descriere), narativă (povestire despre elementele supuse observării) și/sau demonstrativă (unealtă), conversația – cu rol în activizarea și îmbogățirea vocabularului copiilor, precum și în dirijarea analizei, sintezei, comparației, generalizării, abstractizării;
- ☞ **etapa finală, conclusivă, sintetică** – vizând ancorarea ordonată, logică, a elementelor identificate prin observare, într-un context familiar copiilor, în asocierie cu alte situații de comunicare, de viață, prin actualizarea unor versuri, replici, fragmente muzicale, desene etc. corespunzătoare acestor elemente.

#### **8.4.5. Activitatea de povestire**

Povestirea este o activitate care poate fi valorificată, la nivel preșcolar (și nu numai) atât în cadrul demersului de educare a limbajului, cât și – secvențial – în cadrul celorlalte categorii de activități (la Cunoașterea mediului, Educație pentru sănătate, Educație plastică, Educație muzicală etc.).

Prin **valențele sale informativ-formative**, povestirea implică pentru copilul preșcolar, atât prin conținutul transmis, cât și prin modalitatea de exprimare a acestuia, aspecte dintre cele mai diverse:

- ☑ **valorificarea unor teme accesibile copiilor de vârstă preșcolară**, reflectând realitatea propriu-zisă – prin elemente cunoscute de către copii sau care sunt actualizate tocmai prin povestire – , precum și „realitatea” ficțiunii (o altfel de realitate, existentă în creațiile literare sau ca formă de exteriorizare a gândurilor, trăirilor copiilor, care devin ei înșiși, prin povestire, creatori) – vezi mai jos distincția dintre **povestirea educatoarei** (având ca premisă date reale, elemente create de educatoare sau elemente din literatura pentru copii) și



*povestirea copiilor* (reflectând, de asemenea, fie capacitatea de redare, de actualizare a unor întâmplări reale sau receptate din opere literare/filme/desene animate pentru copii etc., fie pe cea de imaginare a unor întâmplări, de creare de situații, personaje etc.);

☑ **activizarea potențialului interdisciplinar al acestui tip de activitate** – vezi utilizarea povestirii la Educarea limbajului, Cunoașterea mediului, Educație plastică, Educație muzicală, Activități practice etc., aceeași temă putând fi abordată, din perspective diferite, la discipline diferite, prin valorificarea unei singure povestiri, a variantelor unei povestiri sau a mai multor povestiri reflectând aceeași sferă la nivelul conținutului; codului verbal (utilizat preponderent) îi pot fi asociate, în aceste cazuri, alte mijloace de comunicare, semne aparținând altor sisteme, altor coduri (codul culorilor, codul sunetelor muzicale, al materialelor de construcție de diferite tipuri etc.); de exemplu, o povestire de tipul *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici* poate fi valorificată la:

- ☞ *Educarea limbajului* – cu trimitere la basmul Frații Grimm;
- ☞ *Cunoașterea mediului* – secvențial, actualizând și insistându-se doar pe episodul inițial, al expoziției, în corelație cu o activitate tip experiment în care se poate prezenta copiilor zăpada (supusă observației) peste care se pune apoi o picătură de cerneală roșie (asociere cu basmul și cu dorințele exprimate de către împărăteasă);
- ☞ *Educație plastică* – pretext pentru realizarea, utilizând codul culorilor și al formelor, a unor desene care să „reprezinte” activitatea desfășurată la Cunoașterea mediului sau portretul Albei-ca-Zăpada, portretele piticilor etc.;
- ☞ *Activități matematice* – în asociere cu numărul și cifra 7, având ca punct de plecare (re)povestirea episodului în care Albă-ca-Zăpada ajunge în căsuța piticilor și descoperă șapte pătuțuri, șapte scăunele, șapte farfuriuțe, șapte ceșcute etc.;
- ☞ *Educație muzicală* – povestirea drumului piticilor – premisă în audiția/învățarea/actualizarea cântecului acestora;
- ☞ *Activități plastice* – actualizarea, prin povestire, a secvenței în care sunt prezentați piticii poate constitui prima etapă a unei activități de confecționare a coifurilor piticilor, după cum cea în care este descrisă căsuța acestora poate fi punctul de plecare în realizarea/completarea unei machete care să reprezinte căsuța, poienița, pădurea etc.;

☑ **activizarea, dezvoltarea și nuanțarea vocabularului copiilor preșcolari;**




☑ **actualizarea valențelor expresive ale limbii române;**

☑ **fixarea formelor limbii literare (la nivel fonetic/fonologic, lexical, morfologic, sintactic) în exprimarea cotidiană;**



- ☒ posibilitatea de actualizare, în anumite contexte, a unor cuvinte/sin-tagme populare, regionale, arhaice, neologice etc., având un anumit rol în dinamica semanticii povestirii, cu precizarea că importantă este diferențierea lor de formele literare, cu sublinierea funcționalității acestora;
- ☒ familiarizarea cu diferitele aspecte ale codului comunicării;
- ☒ formarea și actualizarea unui sistem de valori reperabil atât în realitatea propriu-zisă, cât și în lumea creațiilor literare valorificate;
- ☒ dezvoltarea capacității de a opera (analiza, compara, diferenția etc.) cu idei, personaje etc.

Prezentate în lucrările de didactică a activităților de educare a limbajului ca **variante** ale povestirii sau ca activități distincte, avem aici în vedere caracteristicile următoarelor forme/coordonate (teoretico-)aplicative ale demersului instructiv-educativ realizabil în grădiniță:



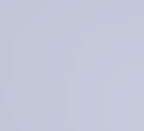


-  povestirea educatorului/educatoarei;
-  repovestirea (cadrului didactic/copiilor);
-  povestirea realizată de copii.

(a) **Povestirea educatorului/educatoarei** – concretizată în povestirea unei întâmplări reale/imaginare, respectiv în povestirea subiectului unui text literar (din literatura pentru copii) – poate fi valorificată:

- ☒ în cadrul activităților obligatorii<sup>262</sup> cu toată grupa sau
- ☒ în timpul jocurilor și activităților alese – cu toată grupa sau cu grupe mai mici de copii.

**Povestirea educatorului/educatoarei – conținut și formă**

**Conținutul povestirii reflectă:**

- ☒ teme variate:
  -  lumea copilăriei și cea a adulților;
  -  lumea viețuitoarelor (necuvântătoare)/a lucrurilor/a elementelor/fenomenelor naturii;
  -  lumea reală și cea fantastică;
  -  lupta dintre bine și rău;
  -  relația părinți – copii etc.;
- ☒ personaje încadrate/încadrabile în tipologii diferite;

<sup>262</sup> Vezi și povestirea/repovestirea valorificabilă în cadrul altor arii curriculare: *Povestea bobului de grâu*, *Povestea pâinii*; *Cioc, cioc, cioc*, *O rază*, *Frunza*, *Când stăpânul nu-i acasă* (E. Gârleanu), *Unde fugim de acasă* (M. Sorescu), *Povestea brazilor și a hârtiei* (D. Botez) etc. – Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50.



- ☑ o sursă/surse de cunoștințe/informații etc.

**Forma povestirii** trebuie să fie accesibilă, aspect ce implică:

- ☑ dimensiuni reduse, adecvate particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari;
- ☑ cuvinte din vocabularul activ/pasiv;
- ☑ cuvinte/sintagme noi;
- ☑ valențele verbale asociate celor nonverbale și paraverbale ale comunicării etc.

Activitatea de povestire realizată de educator/educatoare presupune parcurgerea următoarelor **etape**:

☞ **pregătirea pentru activitate** – etapă care implică:

- selectarea povestirii<sup>263</sup>;
- fixarea locului povestirii în planificarea calendaristică, respectiv în orarul zilnic;
- studierea textului;
- pregătirea materialului didactic (machete, siluete, planșe, jetoane etc.);
- proiectarea activității;

☞ **momentul introductiv** – constând în pregătirea copiilor pentru activitate, respectiv a materialelor ce vor fi utilizate pe parcursul acesteia;

☞ **captarea atenției** – prin convorbire, prin valorificarea unor jetoane, a unor siluete, jucării etc.;

☞ **familiarizarea copiilor cu noile conținuturi** – presupune introducerea/explicarea cuvintelor/expresiilor noi prin:

- intuirea unui obiect, jeton, a unei imagini de pe o planșă etc.;
- actualizarea unor versuri/cântece care conțin cuvintele respective;
- valorificarea sinonimiei, antonimiei, paronimiei, omonimiei etc.;
- introducerea cuvintelor în diferite contexte etc.;

☞ **povestirea propriu-zisă** – implică:

---

<sup>263</sup> Pentru sugestii privind povestirea/repovestirea, vezi: Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45 – *Ridichea uriașă, Scufița Roșie, Albă ca Zăpada și cei șapte pitici, Cenușăreasa, Hänsel și Gretel, Răpușca cea urâtă, Lebedele, Căsuța din oală, Iedul cu trei capre, Găinușa cea moșată, Punguța cu doi bani, Capra cu trei iezi, Ursul păcălit de vulpe, Fata babei și fata moșneagului*, fragmente din *Amintiri din copilărie* etc., Secrieru 2006 etc.



*Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ ...*

- anunțarea titlului și autorului povestirii/operei literare (în cazul povestirii realizate după un text literar);
- povestirea realizată de către educator/educatoare – cu posibilitatea valorificării și a unor pasaje citite, dramatizate etc.;
- evidențierea succesiunii episoadelor – și prin apelul la materialele didactice (de exemplu, o succesiune de planșe);
- diferențierea personajelor – prin ton, mimică, gestică, limbaj expresiv, în general;
- evidențierea pasajelor mai importante, a cuvintelor noi etc.;
- valorificarea unor versuri, cântece, ghicitori, proverbe etc.;
- ☞ *etapa de fixare* – vizează, în general, anumite episoade, personaje, aspecte etice/expresive etc. ale povestirii;
- ☞ *etapa finală* – poate consta în:
  - relaționarea cu alte povestiri;
  - modificarea unei/unor perspective a/ale povestirii inițiale realizate de către educator/educatoare (titlu, final, personaje etc.);
  - redarea prin desen a unei secvențe;
  - mimarea unei acțiuni la alegere etc.

**(b) Repovestirea (cadrului didactic/copiilor)**

Repovestirea se poate constitui în activitate de sine stătătoare sau în secvență în cadrul altei activități, fiind realizabilă:

- ☑ după material intuitiv (planșe, machete, siluete, jucării etc.);
- ☑ după un plan verbal: idei/întrebări, cuvinte-cheie, nume de personaje etc.;
- ☑ liber (cu atenție la succesiunea episoadelor, la exprimare etc.);
- ☑ pe baza unui text citit, situație care redimensionează etapizarea „clasică” a acestui tip de activitate, presupunând:
  - ✍ citirea textului;
  - ✍ accesibilizarea conținutului prin întrebări/răspunsuri vizând personajele, episoadele, cuvintele/expresiile noi etc.;
  - ✍ repovestirea;
  - ✍ recitirea integrală sau parțială a textului;
  - ✍ fixarea mesajului;
  - ✍ similarități cu alte texte literare sau cu episoade din viața reală.

**Etapele** activității sunt, în acest context, redimensionate, presupunând:

- ☞ anunțarea titlului/autorului;
- ☞ prezentarea succintă a conținutului;
- ☞ repovestirea de către copii – secvențial sau integral;
- ☞ captarea atenției – cu personaje, siluete, imagini, replici etc.;



## ANGELICA HOBJILĂ

- ☞ repovestirea după plan;
- ☞ etapa finală: puzzle, alegere de personaje/episoade preferate, desen etc., etape care pot fi nuanțate<sup>264</sup> în funcție de diferitele coordonate ale situației de comunicare didactică.

### (c) Povestirea realizată de copii, valorificând:

- ☑ elemente reale;
- ☑ elemente imaginare (imaginate/create de către copii sau reflectate în literatura pentru copii, în filme, desene animate pentru copii etc.),

se poate concretiza în variante precum:

- ☞ povestirea cu început dat;
- ☞ povestirea cu sfârșit dat – mai rar, la grupa mare și pregătitoare;
- ☞ povestirea realizată cu modificarea unei perspective;
- ☞ povestirea după imagini/ilustrații;
- ☞ povestirea creată de copii – după modelul educatorului/educatoarei;
- ☞ povestirea după o temă dată (subiect indicat, jucărie<sup>265</sup>, fenomen al naturii etc.) – după modelul cadrului didactic,

**perspectiva etapizată** reflectând coordonatele formelor povestirii prezentate anterior, construite pe logica: secvență introductivă – moment de captare a atenției – oferirea pretextului povestirii (începutul/sfârșitul dat, coordonatele povestirii – unele dintre acestea urmând a fi modificate, anumite imagini/ilustrații, o anumită temă, modelul povestirii realizate de către cadrul didactic etc.) – realizarea propriu-zisă a povestirii de către copii – etapă finală.

<sup>264</sup> Vezi, de exemplu, repovestirea în abordare integrată (Manolescu 2002: 64) – repovestire pe baza imaginilor, analiza la nivelul propoziției/cuvântului/silabei, numărarea cuvintelor, silabelor, desenarea personajelor, interpretarea anumitor roluri, a anumitor cântece, confecționarea anumitor materiale, în vederea dramatizării etc.

<sup>265</sup> În unele lucrări de specialitate se realizează distincția, în cadrul povestirilor copiilor, între povestirea după o temă dată, povestirea după jucării, povestirea după modelul educatoarei etc. – vezi, de exemplu, Pâslaru 2003: 82. Important considerăm, în acest context, în lucrarea de față, criteriul premisei povestirii, premisă oferită copiilor de către educatoare, fie că este vorba despre un element de ordin ideatic sau concret, material, ca suport al dezvoltării/realizării unui context prin narare/povestire.



#### 8.4.6. Jocul didactic

Desfășurându-se atât ca formă a activității comune de educare a limbajului în grădiniță, cât și în cadrul altor tipuri/categorii de activități desfășurate în etapa preșcolarității, jocul didactic este valorificat atât în descoperirea/transmiterea de noi conținuturi, cât și în fixarea, (re)sistematizarea, evaluarea acestora.

Derularea jocului didactic sub forma demersului instructiv-educativ implică respectarea succesiunii următoarelor secvențe<sup>266</sup> ale activității:

- ☞ *etapa introductivă*, asociată și celei de *captare a atenției* copiilor, cu rol în crearea atmosferei de joc – prin recitarea unei scurte poezii de către o marionetă, prin actualizarea unei ghicitori (al cărei răspuns să trimită către unul dintre elementele jocului), a unei povestiri scurte (cu referiri la eventualele „echipe” ale jocului), a unei scurte înregistrări audio/video etc.;
- ☞ *etapa de prezentare* (parțial sau integral) *a materialelor* care vor fi folosite în cadrul jocului, implicând intuirea acestora de către copii, pentru ca pe parcursul desfășurării jocului să nu intervină factori perturbatori generați de necunoașterea anumitor caracteristici, funcții, roluri ale materialelor respective;
- ☞ *etapa informativă, explicativ-demonstrativă* – concretizată în anunțarea titlului jocului, a obiectivelor vizate (într-o formă adaptată capacității de decodare a copiilor) și în explicarea, respectiv demonstrarea manierei de derulare a activității – exemplificarea poate fi realizată de către educator/educatoare în asociere cu explicațiile, precum și prin implicarea copiilor; este important ca această etapă să ofere copiilor informații/date concrete despre elementele/secvențele jocului, despre rolul pe care îl îndeplinesc în joc copiii, despre modalitatea de operare cu diferite materiale, despre regulile pe care trebuie să le respecte, cu precizarea rezultatului urmărit<sup>267</sup>; o funcție deosebită în acest sens are, de altfel, așa-numitul „joc de probă”;
- ☞ *etapa executorie* – de realizare propriu-zisă a jocului, cu precizarea că pe parcursul activității educatorul/educatoarea poate adăuga elemente de complicare a acestuia, ca variante ale jocului;

<sup>266</sup> Vezi Bulc 2005: 25-27, Mitu-Antonovici 2005: 20-22, Boca-Miron-Chichișan 2002: 36-38, Vlad-Pop 2002: 29-30 etc.

<sup>267</sup> Vezi structura jocului: conținutul, sarcina didactică, regulile jocului, acțiunile de joc – Mitu-Antonovici 2005: 19; de asemenea, vezi caracteristicile metodei jocului didactic, prezentate *supra* (6.3.15).



- ☞ *etapa finală* – cu rol în realizarea tranziției de la atmosfera specifică jocului didactic la cea ulterioară acestui demers, în readucerea copiilor în situația de comunicare obișnuită – prin corelații ale acțiunilor/operațiilor actualizate în cadrul jocului cu elemente de viață reală, cu aspecte ale altor activități desfășurate de copii etc.

#### 8.4.7. Lectura educatorului/educatoarei

**Lectura cadrului didactic** poate fi realizată:

- ☑ în cadrul activităților de educare a limbajului;
- ☑ în cadrul altor activități (de exemplu, Cunoașterea mediului – texte care conțin personaje din planul naturii, Educație pentru societate – fabule în versuri/proză, Educație plastică – texte conținând trimiteri la lumea creației, la realizările unor pictori cunoscuți<sup>268</sup> etc.).

Valorificând texte din literatura (populară/cultă, română/universală) pentru copii, lectura educatorului/educatoarei îl implică pe copilul preșcolar cu precădere din perspectiva ipostazei de receptor de mesaje, ipostază concretizată în activitatea de receptare, decodare și interpretare (în cadrul conversației, prin desen etc.) a textului audiat.

Prin prisma acestei realități de tip comunicativ, se impune ca textul ales spre lecturare să îndeplinească o serie de condiții<sup>269</sup>, atât în planul conținutului, cât și în cel al formei – vezi, în acest sens, ideea de *accesibilitate* a textului literar, respectiv de *accesibilizare* a acestuia pentru diferitele categorii de vârstă ale copiilor-receptori.

*Accesibilitatea* presupune, la nivelul conținutului, prezentarea unei acțiuni cu subiect familiar copiilor, acțiune desfășurată pe un singur plan, la care participă un număr redus de personaje (pentru nivelul I de vârstă), respectiv a unei acțiuni mai complexe, implicând mai multe personaje și o tematică mai variată (pentru nivelul II). Formal, se impune valorificarea unui lexic decodabil de către copii, în cadrul unor texte de dimensiuni (relativ) reduse (de exemplu, în cazul textelor în versuri – una-două strofe pentru nivelul I, patru-cinci – pentru nivelul II), cu structuri ri(t)mate, așadar cu o muzicalitate care să

<sup>268</sup> Pentru sugestii de texte care pot fi avute în vedere pentru lectura educatorului/educatoarei în activități subordonate altor arii curriculare, vezi Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50-52.

<sup>269</sup> Pentru o perspectivă asupra criteriilor (informativ, formativ etc.) de selectare a textelor literare, a condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească acestea pentru a fi valorificate/abordate în etapa preșcolarității, vezi Miron-Boca-Chichișan 2002: 72-74, Schulman Kolumbus 1998: 64 etc.



faciliteze decodarea, receptarea și, cu precădere, apropierea copiilor de frumusețea textului literar și a lecturii, în general, cu pasaje preponderent narative și dialogate, cu font mare – de obicei – în tipărirea textului scris, cu imagini sugestive corespunzătoare secvențelor acestuia, cu o cromatică atractivă etc. (cartea însăși trebuie să fie atractivă pentru copii prin dimensiuni, cromatică, ilustrații etc.).

*Accesibilizarea* implică procesul prin care un text, considerat neadecvat dintr-un punct de vedere de către cadrul didactic, este modificat de către acesta astfel încât să corespundă particularităților de receptare ale copiilor preșcolari. La nivelul conținutului, cel mai frecvent se optează pentru valorificarea fragmentară a unui text literar (eliminându-se astfel episoadele care ar face dificilă receptarea textului de către copii), fără a se exclude posibilitatea de a interveni în anumite secvențe ale textului (vezi acțiuni nerecomandate copiilor, replici neadecvate ale personajelor etc.); în planul formei, accesibilizarea presupune substituirea unităților lexicale care se înscriu în masa vocabularului (arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni de specialitate, de argou, de jargon etc.) cu formele corespondente din limba română literară (cu precizarea că pot fi păstrate unele dintre elementele verbale inițiale, în condițiile în care acestea au un anumit rol în decodarea și interpretarea textului, respectiv sunt vizate ca mijloace de îmbogățire/activizare/nuanțare a vocabularului copiilor; vezi, de exemplu, cuvinte ca *voievod*, *sultan*, *mâță* etc.); de asemenea, pot fi avute în vedere explicarea anumitor cuvinte/expresii chiar în procesul lecturii (prin sinonimie), „suplimentarea”/completarea ilustrațiilor din carte sau a textului ca atare cu imagini pe care cadrul didactic le consideră mai sugestive etc.

**Etapele activității realizate prin lectura cadrului didactic sunt<sup>270</sup>:**

- ☞ **etapa pregătitoare** – concretizată, pentru educator/educatoare, în activitatea anterioară prezentării în fața copiilor (alegerea textului, accesibilizarea acestuia, dacă este cazul; pregătirea materialelor auxiliare etc.), iar pentru copii – în „intrarea” în atmosfera de poveste/de ascultare a unei povești (după eventuala familiarizare cu cartea din care se va citi);
- ☞ **etapa realizării lecturii** – cu valorificarea corespunzătoare a elementelor paraverbale și nonverbale asociate celor verbale, cadrul didactic oferind nu doar un model de lectură, ci și un exemplu de folosire a cărții (darea filelor, eventuala folosire a semnului de carte după terminarea lecturii etc.); în funcție de context, pe parcursul realizării lecturii pot fi arătate anumite imagini din carte, pot fi explicate simplu anumite cuvinte/expresii (cel mai frecvent prin sinonimie, fără a marca acest lucru, în ritmul firesc al lecturii), poate fi gândită o secvență de problematizare (de exemplu, când se observă diminuarea

<sup>270</sup> Vezi și Preda 1999: 23-26.



atenției, a capacității de concentrare a unor copii, se poate cere copiilor ca, pornind de la o imagine din carte, să-și imagineze cum continuă povestea, urmând a avea ulterior confirmarea sau nu a ipotezelor avansate) etc.;

- ☞ *etapa finală* – constând în discuții despre textul audiat, copiii fiind încurajați să-și exprime impresiile, opiniile referitoare la întâmplări, la personaje, să formuleze întrebări, să facă trimiteri la alte texte cunoscute (similare din anumite puncte de vedere), să se uite din nou la imaginile din carte etc.

### Trimiteri bibliografice

- ☞ Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- ☞ (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- ☞ Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- ☞ Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei: idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Iași, Polirom, 2001
- ☞ Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- ☞ Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003
- ☞ Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Iași, Cermi, 1999
- ☞ Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorițeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- ☞ Manolescu, Marin, *Predarea integrată a conținuturilor școlare*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2002, pp. 61-66
- ☞ Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educațional, 2005
- ☞ Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia”, 2003
- ☞ Preda, Viorica, *Copilul și grădinița*, București, Compania, 1999
- ☞ Rădulescu, Mihaela Șt., *Pedagogia Freinet*, Iași, Editura Polirom, 1999
- ☞ Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998



*Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ ...*

- 📖 Secrieru, Ana, *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- 📖 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară, Volumul I*, Timișoara, Editura Aura, 2004
- 📖 Vlad, Elena; Pop, Eugenia, *Ghid metodic pentru activitățile de educare a limbajului în învățământul preprimar*, Sibiu, Psihomedica, 2002



## Capitolul 9

# Coordonate ale unei didactici a comunicării

### 9.1. Comunicarea la nivel preșcolar – aspecte procesuale

Contextul educațional și, implicit, comunicativ reprezentat de mediul în care etapa preșcolarității se manifestă în forme organizate, sistematice, normate, instituționale imprimă o serie de componente specifice procesului de comunicare desfășurat în grădiniță:

☞ *sfera subiectivității locutorului și a interlocutorului* implică actualizarea/manifestarea în planul comunicării a unor trăsături distinctive, plasate diferit pe axa sintagmatică a transmiterii/receptării mesajului, în condițiile în care comunicarea se poate realiza între educatoare/educator și copil<sup>271</sup> (așadar, cu diferențe majore între particularitățile instanțelor locutoriale/alocutoriale, rolul cadrului didactic fiind cel de adaptare a demersului său comunicativ la specificul vârstei preșcolarilor și, pe de altă parte, ale fiecărui copil), respectiv între copii preșcolari (situație în care, deși subsumate aceluiași nivel de vârstă, diferențele de ordin individual se pot constitui în premise ale perturbării procesului comunicativ – vezi, de exemplu, un copil care manifestă dificultăți în pronunție, exprimare vs. un copil la care acestea apar doar accidental), între copiii preșcolari și părinți/alți adulți/copii de vârste mai mari etc. (cu nuanțarea elementelor prezentate *supra*);

☞ *sfera intersubiectivității* reflectă raportul dintre subiectivitatea locutorului și cea a interlocutorului, trimitând în același timp către valențele contextului relațional – tipurile de relații stabilite între cadrul didactic și copiii preșcolari, între copiii din aceeași grupă sau de la grupe diferite, între copil și

---

<sup>271</sup> Vezi precizări privind comunicarea educatoare – copil, copil – copil (preponderența limbajului oral; diferență de statut, aspecte afective, persuasive, ludice, relaționale implicate etc.) în Pâslaru 2003: 75-77. Aspecte importante ale relației cadru didactic – copil vizează, de asemenea, acordarea de spațiu, de libertate unul celuilalt, stabilirea unor raporturi echilibrate, inițierea de către cadrul didactic a unor activități centrate pe interesele copiilor, stimularea demersurilor spontane de învățare, realizarea de progrese „în parte pilotate de copii” – Rayna-Laevers-Deleau 1996: 260-263.



membrii familiei sale etc. – cu implicații și în *planul contextualizării*: vezi diferențele dintre maniera de a comunica a copilului cu educatorul/educatoarea, cu părinții, cu alți copii etc.; relevantă este, de asemenea, în acest caz, capacitatea cadrului didactic de a-și adapta mesajul, modalitatea de transmitere a acestuia și maniera de relaționare cu particularitățile interlocutorului copil sau adult;

☞ *premisele proiectării și realizării demersului comunicativ sunt centrate pe:*

- ☑ ideea plasării copilului în situații de comunicare diferite;
- ☑ stimularea implicării sale active în procesul comunicării (în diferitele sale ipostaze: ca locutor, ca interlocutor, ca „spectator”, chiar ca „persoană despre care se vorbește”);
- ☑ motivarea inițierii de mesaje/situații comunicative;
- ☑ crearea de condiții optime manifestării și dezvoltării achizițiilor copilului la nivelul limbajului și a celorlalte componente ale formării sale;
- ☑ optimizarea socializării etc.;

☞ *codul* valorificat de către locutor în construirea mesajului se impune a corespunde celui utilizat de interlocutor în decodarea mesajului receptat; prin prisma diferențelor relevate de sfera subiectivității (percepută bilateral), cadrul didactic/adultul este, în primul rând, cel care trebuie să aleagă în mod corespunzător codul, eventual să adapteze, să accesibilizeze unele dintre componentele acestuia; precizăm că nu este avut în vedere exclusiv codul lingvistic, ci acele „sisteme de semne” care pot transmite semnificații decodabile de către copiii de vârstă preșcolară (vezi, de exemplu, codul semnelor de circulație, codul gesturilor, „codul desenului” etc.);

☞ *canalul* de transmitere a mesajului are, de asemenea, valențe specifice pentru activitățile desfășurate în grădiniță, prin prisma preponderenței intuitivului ca principală coordonată a acestei etape; vizualul capătă, astfel, o pondere deosebită în educarea limbajului și în realizarea comunicării, în asocierie cu planul auditiv; a se vedea, în acest sens, și mijloacele de învățământ valorificate în învățământul preprimar; precizăm că alegerea canalului trebuie să țină cont și de eventualii factori perturbatori care pot interveni pe parcursul derulării actului comunicativ (zgomote de fond, incapacitatea copiilor de a se mai concentra la mesajul oral etc.);

☞ *orizontul de așteptare* al interlocutorului/interlocutorilor poate confirma sau infirma premisele inițiale ale proiectării demersului comunicativ, în condițiile în care locutorul are în vedere raportarea la acest orizont – vezi manifestarea intenției<sup>272</sup> cadrului didactic de a răspunde așteptărilor copiilor prin construirea unui mesaj care să facă trimiteri la personaje îndrăgite de către aceștia, respectiv a celei de a surprinde, de a capta atenția tocmai prin ineditul

<sup>272</sup> Intenția reflectă, de fapt, măsura cunoașterii copiilor de către cadrul didactic.



conținutului mesajului sau al manierei de a-l transmite (de exemplu, o activitate de convorbire centrată pe lumea jocurilor pe calculator, mimarea unui episod dintr-o poveste atunci când copiii – prin prisma activităților desfășurate anterior – s-ar aștepta la lectura poveștii etc.);

☞ *mesajul propriu-zis* reflectă, în planul conținutului și al formei, implicațiile componentelor actului comunicativ, în condițiile în care se vizează optimizarea acestui proces în general, în cadrul activităților desfășurate în grădiniță și în alte situații de comunicare pentru care este pregătit astfel copilul;

☞ *valențele contextului* conferă individualitate fiecărei manifestări în planul comunicării; se remarcă, în acest sens, implicațiile contextului personal (vezi *supra* subiectivitatea), interpersonal (intersubiectivitatea), circumstanțial (repere spațio-temporale, cauzale etc. – contextualizarea), social (ancorarea într-un plan mai general; socializare), cultural/cutumal (mentalități, tradiții, sărbători religioase/laice etc.), idiomatic (codul lingvistic folosit – aici, limba română, fără a exclude posibilitatea relaționării acesteia cu alte coduri lingvistice, în condițiile în care preșcolarii studiază limbi străine), politic (reflectarea politicii educaționale – vezi vârsta de intrare a copiilor în clasa I, reperele privind educația timpurie) etc.

Restrângând sfera analizei și interpretării în vederea delimitării coordonatelor unei didactici a comunicării, se remarcă faptul că procesul comunicativ implică plasarea educatorului/educatoarei, respectiv a copilului, în ipostaze diferite de la o situație de comunicare la alta:

- ☑ *ipostaza de codificare a unui mesaj* – prin valorificarea unui cod cunoscut sau nu de către interlocutor (de unde și posibilitatea generării de blocaje în realizarea comunicării prin nealegerea codului corespunzător sau, dimpotrivă, a motivării interlocutorilor în activitatea de asimilare a unui nou cod);
- ☑ *ipostaza de transmitere a unui mesaj*, folosind un anumit canal, apelând la valențele verbale, paraverbale, nonverbale ale comunicării, la o serie de materiale auxiliare, de mijloace audio-vizuale etc.;
- ☑ *ipostaza de receptare a unui mesaj* – bazată pe capacitățile perceptive ale cadrului didactic/copilului; trebuie avută în vedere, pentru optimizarea acestei secvențe a procesului comunicativ, utilizarea unui ton, timbru, ritm adecvate, a unei anumite intensități a vocii, a intonației corespunzătoare mesajului transmis etc.;
- ☑ *ipostaza de decodare (și interpretare) a mesajului* – implicând raportarea la codul cunoscut de către interlocutor și la relaționarea acestuia cu cel folosit de locutor în codificarea mesajului transmis;
- ☑ *ipostaza de asistare la „spectacolul” comunicării* în care sunt implicate persoane cunoscute sau nu copiilor, respectiv cadrului didactic (discuția părinte – copil, discuția copil – o persoană pe care educatorul nu o



cunoscuse în prealabil, „delegată” de părinți spre a participa la o anumită activitate desfășurată în grădiniță, discuția dintre doi copii de la o altă grupă din grădiniță etc.).

Raportând aspectele procesuale ale comunicării la nivel preșcolar la reperele de ordin didactic ale etapei, se motivează astfel valorificarea, în cadrul activităților desfășurate în grădiniță, a unor strategii de învățare și exersare a ascultării active la preșcolari, a construirii (adaptate) a diverselor tipuri de mesaje – prin valorificarea unor coduri din sfere diferite (comunicarea verbală, pictură, muzică, sculptură, fotografie, cinematografie etc.), a raportării la situații de comunicare în care copiii nu sunt implicați ca locutor/interlocutor etc.

#### **9.1.1. Repere în formarea/exersarea, la copilul preșcolar, a ipostazei de receptare și decodare/interpretare a unui mesaj**

În condițiile în care comunicarea implică, în general, raportarea la celălalt, la ceea ce transmite și la maniera în care realizează acest lucru, cu atât mai mult în etapa socializării (vezi nivelul I al perioadei preșcolarității) se impune formarea și exersarea la copii a ipostazei de receptare, respectiv de ascultare activă, de decodare/interpretare a mesajului în conformitate cu intenția comunicativă a vorbitorului.

Repere importante în derularea activităților de educare a limbajului în grădiniță (și în alte contexte comunicative) devin, astfel:

☑ crearea condițiilor optime de receptare a unui mesaj, prin eliminarea/diminuarea influențelor factorilor perturbatori; vezi, de exemplu, alegerea celui mai potrivit canal de transmitere a mesajului, astfel încât să fie facilitată receptarea acestuia de către copil, precum și motivarea implicării active a preșcolarilor în receptarea și decodarea mesajului; pot fi realizate, în acest sens, jocuri de alternare a sonorului mai puternic/mai slab al unei înregistrări audio, a vorbirii în șoaptă cu cea normală, de pronunțare incompletă a unor cuvinte/propoziții, solicitându-li-se copiilor să reconstituie ce lipsește/ce nu s-a auzit, stimulându-i astfel să fie receptori și decodori atenți ai mesajului etc.;

☑ facilitarea discriminării, de către copii, a elementelor componente ale mesajului (uneori este necesară pronunțarea mai rară a unor cuvinte/expresii, respectiv asocierea verbalului cu gesturi indicative – eventual, chiar către elementele – obiecte – ființe etc. – la care se referă conținutul mesajului); se remarcă, în acest sens, importanța actualizării – prin exerciții, jocuri, în conversația cu preșcolarii – a perechilor paronimice, cu rol în identificarea fonemelor (sunete cu funcție distinctivă): vezi exemple de tipul *câine – pâine*, *mare – sare* (eventual, având ca premisă jetoane cu imaginile corespunzătoare),



*car – var – sar (Sar să car var)* , „*mac în sac pentru gânsac*”; „*De pe masă, sus pe casă, / E făină sau găină?*” etc., precum și valențele metodei fonetice, analitico-sintetice (presupunând discriminarea propozițiilor dintr-un context comunicativ, a cuvintelor dintr-o propoziție, a silabelor dintr-un cuvânt, a sunetelor dintr-o silabă, secvențe urmate de procesul invers, al reconstituirii elementelor superioare în plan structural: sunet – silabă – cuvânt – propoziție);

☑ exersarea auzului fin, a atenției/capacității de concentrare; importantă este, din acest punct de vedere, „dozarea” ca temporalitate și complexitate – în planul conținutului și al formei – a mesajului transmis; educatorul/educatoarea trebuie să supună atenției copiilor mesaje având un conținut centrat pe interesele preșcolarilor, cu elemente corespunzătoare nivelului lor de așteptare (fără a exclude surpriza, ca factor motivant, ca premisă pentru cunoaștere), prezentate într-o formă simplă, concisă, accesibilă, adaptată particularităților de vârstă și individuale ale copiilor (vezi, de exemplu, preferința pentru mesaje dialogate și narative vs. cele descriptive sau monologate – caracteristică a nivelului de vârstă, diferențe în ceea ce privește vocabularul activ/pasiv al copiilor – trăsătură care poate fi și de ordin individual – prin prisma influențelor exercitate de mediul familial); jocuri didactice de tipul *Spune ce ai auzit*, *Telefonul fără fir*, *Mim* au, astfel, rolul de a-i plasa pe copii în ipostaza de a reda/reproduce ceea ce au receptat/decodat, respectiv de a diferenția nivelul verbal al receptării de cel nonverbal;

☑ încurajarea atitudinii deschise a ascultătorului față de vorbitor; exercițiu-joc pentru copii: 1. *Povestiți-le colegilor ultimul episod din desenele animate preferate!* 2. *Povestiți-le ceva colegilor* – aceștia stând însă cu spatele la copilul-vorbitor, fără a-i acorda interes; variantă – povestirea unei întâmplări în fața marionetelor de la teatrul cu păpuși, plasate cu fața, respectiv cu spatele către copilul-vorbitor;

☑ stimularea cunoașterii codului comunicării și a valorificării acestuia în decodarea mesajului (contra-exemplu – transmiterea unui mesaj într-o limbă străină pe care copiii nu o studiază la grădiniță);

☑ plasarea copilului în ipostaza de a reda ce a auzit, respectiv de a interpreta, de a spune ce a înțeles; pot fi transmise de către cadrul didactic și scurte mesaje care, deși valorificând același cod, să fie interpretate diferit de către copii, în vederea conștientizării de către aceștia, pe de o parte, a necesității implicării active în procesul receptării, inclusiv a elementelor nonverbale și paraverbale asociate planului verbal și, pe de altă parte, a existenței posibilității de a interpreta diferit, nu neapărat corect sau greșit, un mesaj (de exemplu, *Doamna educatoare arată copiilor capra.* = „...arată capra pentru activitatea de educație fizică”, „... arată capra din partea dreaptă a grădinii zoologice”, „arată capra din cartea cu povești”, „...arată marioneta” etc.);



☑ încurajarea copiilor preșcolari de a lua poziție față de cele receptate/decodate/interpretate – prin asumarea rolului opus celui de vorbitor (întrebări adresate vorbitorului), respectiv prin însăși reacția lor etc.

Lectura educatoarei, povestirea, repovestirea (realizată de cadrul didactic sau de un copil – în acest caz accesibilizarea mesajului nemaifiind relevantă<sup>273</sup>, în condițiile manifestării de similitudini între caracteristicile copilului preșcolar), jocul didactic, audierea<sup>274</sup> unei povești/poezii etc. (în interpretarea unui actor/unor actori) ș.a. se constituie în contexte educative în care copilul devine conștient de rolul său. Importante sunt, în acest ultim caz (și, adaptat, și în celelalte situații), repere precum:

- ☞ „modelul” de receptor/ascultător atent pe care copilul preșcolar îl are în cei din jur – adulți, copii etc. (vezi, în acest sens, sugestia realizării periodice a unor grupe mixte – din copii de la grupe diferite din grădiniță – pentru derularea unor activități de audiere<sup>275</sup>);
- ☞ încurajarea exprimării impresiilor, opiniilor referitoare la ceea ce s-a audiat, a formulării de întrebări, a „reproducerii” unor anumite pasaje (de exemplu, a celor care le-au plăcut în mod deosebit copiilor, a celor care le-au amintit de un alt personaj/de o altă poveste/de o altă întâmplare – cu trimiteri către acestea), a modificării anumitor perspective a episodului audiat (*Ce s-ar întâmpla dacă...? Cum ați fi vrut să se termine...? Dacă toate acestea se petreceau...pe altă planetă, ...? etc.*);
- ☞ stimularea actualizării valențelor nonverbale ale comunicării – prin asocierea, la textul audiat (cu precădere, în condițiile în care acesta este cunoscut copiilor), de gesturi, mișcări, expresii ale feței (se ascultă și, în același timp, „se mimează”), nonverbalul devenind astfel o formă de feed-back privitor la receptarea și decodarea corectă a verbalului;
- ☞ gradarea realizării acestui tip de activitate, stimularea curiozității copiilor – a se avea în vedere, de exemplu, posibilitatea audierii „în episoade” a unei povești, a unei succesiuni de întâmplări din viața lui ... [+ un nume de copil/un nume de personaj „din lumea celor care nu cuvântă”] etc.;
- ☞ educarea auzului – vizându-se facilitarea discriminării anumitor categorii de sunete, a plasării acestora în grupele corespunzătoare: *Cine face așa?* – zgomote din natură – vântul, foșnetul frunzelor, ploaia etc.; zgomote din contexte familiare copiilor – un pix scăpat din mână, un

<sup>273</sup> De precizat că receptarea și decodarea/interpretarea unui mesaj de către copii sunt facilitate, în principiu, de plasarea în rolul de vorbitor tot a unui copil.

<sup>274</sup> Dumitrana 1999: 29-34.

<sup>275</sup> Dumitrana 1999: 30.



geam spart, o foaie de hârtie strânsă în mână, o uşă care scârţâie etc.; *Cine vorbeşte aşa?* (voce masculină/feminină, de copil, de persoană în vârstă, de persoană veselă – care râde/supărată – care plânge/dezamăgită – care oftează) etc.

### 9.1.2. Repere în formarea/exersarea, la copilul preşcolar, a ipostazei de codificare şi transmitere a unui mesaj

Procesul comunicării implică – din perspectiva subiectului locutor/a emiţătorului – manifestarea intenţiei comunicative, concretizată în ancorarea mesajului ce urmează a fi transmis într-o succesiune cauză – efect (etapa de „proiectare” a mesajului, adesea insesizabilă în comunicarea curentă); acest proces influenţează, de altfel, ipostazele avute în vedere în acest subcapitol: ipostaza de codificare a mesajului şi cea de transmitere a acestuia: în condiţiile în care emiţătorul asociază mesajului său o anumită finalitate, explicită sau implicită, este motivat în selectarea optimă a codului, a canalului şi a manierei – plasată diferit, de la caz la caz, între subiectiv şi obiectiv – de a valorifica atât codul, cât şi canalul (vezi, de exemplu, situaţia în care o persoană transmite un mesaj astfel încât doar un interlocutor dintre cei prezenţi în situaţia de comunicare respectivă să-l recepteze şi decodeze în conformitate cu intenţia sa comunicativă: vorbeşte în şoaptă sau foloseşte un anumit cod verbal/extraverbal etc.).

În cadrul demersului instructiv-educativ derulat în grădiniţă, cadrul didactic oferă un model de emiţător, important este însă ca şi copilului preşcolar să-i fie atribuit/„încredinţat” acest rol (vezi şi cazurile în care copilul manifestă reţinere în a se manifesta verbal, cadrul didactic fiind cel care trebuie să creeze o atmosferă favorabilă comunicării/autocomunicării, stimulativă pentru copii din punctul de vedere al valorificării limbajului ca formă de exprimare/exteriorizare<sup>276</sup> a gândurilor, sentimentelor).

Plasarea copilului preşcolar în ipostaza de codificare a mesajului implică alegerea de către acesta a elementelor codului cunoscut, astfel încât acestea să poată fi decodate de către interlocutorul adult sau copil (de aici şi situaţiile în care copilul nu mai comunică atunci când, datorită unor factori perturbatori – de exemplu, pronunţarea cu dificultate<sup>277</sup> a anumitor sunete,

<sup>276</sup> Vezi întrebări-pretext pentru (auto)comunicare de tipul *Ce ţi-ar plăcea să faci?*, *Ce daruri ţi-ar plăcea să primeşti?*, *Ce faci acasă?*, *Unde mergem în excursie?* etc. (Alexandru-Filipescu 1983: 58-59).

<sup>277</sup> Dificultăţile în pronunţie/exprimare se pot constitui în blocaje ale comunicării, alături de elemente precum: diferenţe de „percepţie”, stereotipii, grad excesiv al emotivităţii manifeste, experienţa negativă în comunicare, factori perturbatori existenţi în mediu/context etc. – Pâslaru 2003: 79-81.



grupuri de sunete – nu este înțeles de către cei din jur, precum și cazurile în care copilul așteaptă confirmarea înțelegerii a ceea ce a spus, eventual repetarea de către adult a formei corecte a cuvântului etc.); rolul cadrului didactic este de a stimula actualizarea, de către copii, a codului cunoscut și de a întări acțiunile pozitive ale acestora astfel – pot fi avute în vedere, în acest sens, activități în care, pornind de la imaginea de pe un jeton, de la un tablou, de la o etichetă, de la un panou publicitar etc., copiii să fie încurajați să comunice cât mai multe informații; fiecare poate spune altceva despre elementul/elementele din imaginea respectivă, eventual același element poate fi numit altfel, folosind de fapt componente ale aceluiași cod (*Drumul nu este drept./Drumul este ca un șarpe/Drumul este șerpuit/Strada este șerpuită.* etc.); de asemenea, același mesaj poate fi codificat valorificând verbalul și nonverbal (*Drumul este...[+ gestul care indică ideea de șerpuire]*), desenul drumului sau, în alt plan, reprezentarea grafică a propoziției etc. (așadar, elemente diferite ale aceluiași cod, coduri diferite pentru același mesaj – important este ca și receptorului să-i fie cunoscut codul respectiv).

Cea de-a doua direcție a coordonatei emițătorului în procesul comunicării – formarea/exersarea ipostazei de transmitere a mesajului de către copil – presupune:

- ☞ pronunțarea<sup>278</sup> corectă a sunetelor;
- ☞ articularea corectă, completă a cuvintelor;
- ☞ folosirea unei intonații corespunzătoare mesajului;
- ☞ reglarea respirației, a ritmului vorbirii, a tonului, a intensității vocii<sup>279</sup> etc.;
- ☞ asocierea elementelor verbale cu cele extraverbale (gestică, mimică, direcție a privirii, apropiere/depărtare de interlocutor etc.), înțelegerea – de către copil – a importanței acestora în transmiterea mesajului (un gest indicativ poate facilita decodarea mesajului de către persoana cu care se vorbește; vezi și exemplul educatoarei, care poate „explica” un cuvânt nou prin indicarea imaginii/obiectului etc.);
- ☞ conștientizarea posibilității de a alege și alt canal de transmitere a mesajului decât cel oral, familiar copiilor (pot desena Moșului o scrisoare, pot filma sceneta de la serbare și trimite înregistrarea bunicilor, până vor ajunge să le povestească ei înșiși cum a fost etc.);

<sup>278</sup> Sugestii pentru gimnastica aparatului fono-articulator (jocul *În oglindă*, concursurile de strâmbături) – în Dumitrana 1999: 67-58.

<sup>279</sup> Vezi și principiile studierii (predării-învățării) limbajului – ca perspectivă asupra elementelor care facilitează comunicarea, constituindu-se în același timp în condiții ale realizării acesteia – Palmer 1965.



☞ stimularea implicării copiilor în actul comunicativ în calitate de emițători de mesaje – sunt valorificate în acest sens, în grădiniță, în cadrul activităților de educare a limbajului (și nu numai), secvențe vizând:

- ☑ salutul adresat persoanei întâlnite într-un anumit moment al zilei;
- ☑ prezentarea – de către copil – a unei persoane alteia aflate în aceeași situație de comunicare: un copil îl prezintă mamei pe prietenul său cel mai bun de la grădiniță, pe domnul care l-a ajutat, în timpul vizitei la grădina zoologică, să-și găsească umbrela pierdută etc.;
- ☑ solicitarea, de către copil, a ajutorului într-un anumit context (de exemplu, când nu poate lua o carte de pe raftul de sus al bibliotecii, când a răsturnat din greșeală vasul cu apă, când nu a înțeles sensul unui cuvânt/al unei expresii din textul audiat, când nu a recunoscut un element dintr-o imagine etc.);
- ☑ solicitarea, oferirea, transmiterea de informații: prin întrebări adresate educatoarei/educatorului, altui adult, unui coleg etc., prin enunțuri în care anunță anumite evenimente sau care conțin informații transmise de altcineva (de un părinte, de un coleg etc.);
- ☑ descrierea unui obiect, a unui element din planul uman sau din planul naturii, a unui element imaginat de copii (*Cum aș vrea să fie jucăria mea, Cum aș vrea să arate, altfel, soarele, Ce rochiță aș alege pentru păpușa mea preferată, Cum arată mașina de curse pe care vreau să o conduc* etc.), a unui personaj<sup>280</sup> dintr-un text cunoscut;
- ☑ repovestirea de către copii a unor pasaje din texte cunoscute, a unei întâmplări povestite inițial de unul dintre părinți, de un prieten etc.;
- ☑ povestirea cu elemente reale: o știre, o situație din grădiniță/de acasă/de pe stradă etc.;
- ☑ povestirea cu elemente imaginare (imagine/creare de către copii sau reflectate în literatura pentru copii, în filme, desene animate pentru copii etc.) – povestire realizată de copii pornind de la un început/sfârșit<sup>281</sup> dat, de la o imagine/succesiune de imagini, de la o jucărie, prin modificarea unei perspective (de loc, timp,

<sup>280</sup> Pentru valorificarea teatrului de păpuși în descrierea personajelor, vezi Duță 2006: 7-10.

<sup>281</sup> Mai rar, la grupa mare și pregătitoare.



personaj, episod al acțiunii etc.), după o temă dată, povestire creată de copii<sup>282</sup> (după modelul educatoarei) etc.;

☞ cultivarea încrederii copiilor în aspectele pozitive ale inițierii comunicării în anumite contexte, ale angajării în comunicare (și) ca emițători, precum și formarea/exersarea deprinderii copiilor de a se raporta la datele contextului atunci când transmit un mesaj: cui se adresează, cum, când etc.

### 9.1.3. Repere în formarea/exersarea, la copilul preșcolar, a ipostazei de implicare în dialog

Dialogul ca modalitate de comunicare a preșcolarilor și a preșcolarului cu adultul/adulții prezintă o serie de trăsături care-l individualizează (în planul etapelor copilăriei) și a căror cunoaștere se constituie în premisă de proiectare și realizare a activităților la această vârstă; astfel, trebuie avute în vedere (în concordanță cu posibilitățile fiecărei perioade de dezvoltare<sup>283</sup>):

- ☑ alternanța replicilor;
- ☑ atitudinea față de interlocutor, orientarea către acesta;
- ☑ adaptarea la interlocutor<sup>284</sup> și la situația de comunicare, în general;
- ☑ construirea replicilor (enunțative, interogative, exclamative);
- ☑ organizarea replicilor, succesiunea acestora (pe diferite scheme posibile: interogativ – enunțativ – interogativ/enunțativ...);

<sup>282</sup> Sugestii pentru povestiri create de copii (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 46): *Fapte bune, Povestea fulgului de nea, O întâmplare hazlie, Scrisoare către Moș Crăciun, O surpriză pentru mama, O faptă bună, Întâmplări din vacanță* etc.

<sup>283</sup> Vezi, de exemplu, caracterizarea conversației dintre copiii mai mici, care „poate să pară adesea săracă, raportându-se numai la câteva teme care oglindesc o penurie de idei și în același timp oglindesc interesele copilului la această vârstă. Se remarcă orientarea rapid modificată a secvențelor dialogului și totodată dificultăți în sesizarea sensului replicilor partenerului, oscilații (atât în ceea ce privește grupările dintre parteneri cât și temele discuțiilor) și, totodată, replici repetate până la sațietate, lipsa de variație a conținutului și formei comunicării, absența mijloacelor de argumentare și de susținere a conversației” – Slama-Cazacu 1999: 303-304. De asemenea, elemente din „grila comportamentelor” preșcolarului: participă la activitate ca vorbitor și ascultător, ascultă cu atenție un mesaj, pronunță corect sunetele limbii române, poate compara două sau mai multe obiecte etc. – Andrei 2006: 38-40.

<sup>284</sup> O observație interesantă este, în acest sens, faptul că „la copil, adaptarea la partener are [...] aspecte specifice, datorate, în primul rând, afectivității care este dominantă în conduita copilului (întreruperea partenerului, de exemplu, sau deficiențe în „focalizarea” dialogului – adică momente în care domină o preocupare de interes actual, din care cauză fiecare partener vorbește despre altceva)” – Slama-Cazacu 1999: 303.



- ☑ utilizarea codului corespunzător;
- ☑ valorificarea verbalului, a nonverbalului și a paraverbalului;
- ☑ raportarea la tema de discuție;
- ☑ atitudinea față de eventualii factori perturbatori în desfășurarea comunicării etc.

Activitățile de convorbire/convorbire după ilustrații/imagini, jocurile de rol, anumite jocuri didactice<sup>285</sup>, secvențe ale activităților de observare, lectură după imagini<sup>286</sup> etc. se constituie, din această perspectivă, în pretexte ale creării de contexte dialogate în care să se implice copiii preșcolari, ca locutori, interlocutori sau ca manifestare a ultimei ipostaze prezentate *supra*, cea de asistare la „spectacolul comunicării” – pot fi valorificare, în acest sens, și secvențe dialogate înregistrate în care copiii să identifice roluri, replici, modalități de relaționare – de exemplu, formule de politețe folosite –, gesturi asociate cuvintelor, expresii sugestive ale feței, situații de comunicare doar prin mimică sau printr-un gest, consecințele tonului neadecvat asupra interlocutorului etc.; copiii pot fi, de asemenea, antrenați într-o activitate de „valorizare” a secvenței audiate sau vizionate, prin ridicarea unor palete cu + sau –, ☺ sau ☹, arătând de ce le-a plăcut/nu le-a plăcut ce au văzut/auzit, dacă le-ar plăcea să participe la un astfel de dialog, ce „rol” le-ar plăcea să joace în contextele respective, ce ar modifica în „replicile” lor, despre ce (altceva) le-ar plăcea să discute, cu cine, ce dialoguri ar fi înregistrat/imaginat ei etc.

Ca forme particulare ale valorificării dialogului în comunicare, pot fi proiectate și realizate cu preșcolarii activități centrate pe interviuarea anumitor persoane reale, personaje din povești (cu intrarea în rolul respectiv a cadrului didactic sau a unui copil), elemente ale naturii (gerul, fulgerul, soarele etc.), obiecte (personajul vesel, stimulentele, enciclopedia ilustrată etc.), interlocutori imaginați de copii etc., precum și activități gândite ca emisiuni pentru copii, cu invitați copii, cu teme de discuție alese de aceștia sau de „realizatorul emisiunii” etc.; microfonul devine, în aceste tipuri de activități, simbolul evident al persoanei care vorbește, care s-a transformat din ascultător în vorbitor, conștientizând-se astfel ideea de schimbare a rolurilor în cadrul dialogului și realizându-se exercițiul ascultării și al comunicării prin încadrarea într-o „disciplină” a acestui proces (același exercițiu poate fi realizat, de exemplu, prin

<sup>285</sup> În general, lectura după imagini, povestirea, repovestirea, povestirea creată, poezia, jocul didactic, jocul-exercițiu pentru exprimarea corectă și convorbirea tematică sunt prezentate ca forme de realizare a strategiilor de îndeplinire a obiectivelor și conținuturilor activităților de dezvoltare a vorbirii copiilor preșcolari – Moale 2005: 21.

<sup>286</sup> Vezi capitolul 8.



utilizarea unor căști cu microfon – demonstrându-se astfel imposibilitatea de a asculta și a vorbi – funcțional/util – în același timp).

#### 9.1.4. Elemente de limbaj citit-scris

**Limbajul citit-scris** implică, la orice nivel de vârstă, cunoașterea și valorificarea unui anumit cod atât în etapa de receptare și decodare/interpretare a unui mesaj, cât și în cea de codificare și transmitere a acestuia; procesul se realizează în condiții optime prin asimilarea, fixarea și actualizarea corespondențelor dintre semnele subsumate sferei oralului, respectiv sferei scrisului (vezi, de exemplu, corespondența foneme – grafeme, intonație – semne de punctuație etc.).

Cu precădere în etapa preșcolarității, aceste elemente trebuie nuanțate în direcția conștientizării, de către copil, a posibilității de a comunica prin semne – desene, litere etc. încărcate de semnificație. În acest sens, este necesară familiarizarea copiilor, pe de o parte, cu „citirea” unor ilustrații, semne convenționale (semne vizuale – de circulație, de marcare a unor clădiri etc.; semne auditive – fluier de locomotivă, semnal sonor caracteristic mașinii Salvării, Pompierilor, Poliției, polițistului etc., sunet de clopoțel, de sonerie – acasă, la grădiniță etc.), cu asocierea sunet – literă, cuvânt – cifră etc. și, pe de altă parte, cu tehnica redării acestora și a comunicării prin desene, litere, semne de diferite tipuri, în general.

Din această perspectivă, trei sunt direcțiile principale care trebuie avute în vedere cu precădere în ciclul preprimar:

(a) formarea și exersarea capacităților de receptare-„citire” a unui mesaj – cu formarea și fixarea pronunțării corecte a sunetelor limbii române și a regulilor exprimării corecte;

(b) familiarizarea cu „instrumentele” muncii intelectuale, în general, cu elementele componente ale acestora: cărți, caiete, coli de scris, pagină, filă, titlu, autor, reviste etc., precum și cu diferitele forme pe care le pot lua mesajul scris (nume de străzi, titluri de filme, firme, denumiri de produse – etichete etc.) și comunicarea de tip vizual în ansamblul său (prin diferite simboluri, embleme etc.);

(c) formarea și exersarea priceperilor și deprinderilor de utilizare a instrumentelor de scris/desenat (ținuta corectă la masă/pe scaun/în bancă, așezarea corectă a foii/caietului, poziția corectă a mâinii, ținerea și utilizarea instrumentului de scris etc.) – inițial în etapa de redare<sup>287</sup>, apoi în cea de construire de mesaje pe baza codului scris/desenat.

---

<sup>287</sup> Vezi, de exemplu, scrierea semnelor grafice: linia dreaptă orizontală, verticală, oblică spre stânga/dreapta; linia frântă, curbă, ondulată, segmentul de linie/dreaptă, punctul,



Subliniem, în același context, necesitatea diferențierii de către copilul preșcolar a pasajelor scrise de secvențele desenate, deși ambele purtătoare de sens (însă în maniere diferite, în măsură diferită), precum și a asocierii desen/imagini – cuvânt scris (denumind obiectul/elementul din imagine); astfel, scaunului pe care se așează copilul i se asociază cuvântul spus, imaginea scaunului pe un jeton/pe o planșă, precum și cuvântul scris (chiar și scârțâitul unui scaun, într-un anumit context).

Se pot asocia, de asemenea, imagini și cuvintele corespunzătoare acestora pe:

- dulapurile/sertarelor destinate copiilor;
- în catalogul grupei (un copil poate fi, zilnic, asistentul doamnei educatoare în notarea semnelor P = prezent, A = absent în catalog, a cifrelor corespunzând numărului de buline albe primite de fiecare copil etc.);
- compartimentele corespunzătoare diferitelor materiale utilizate de copii la grădiniță: culori, cărți, caiete, jucării, foarfece, ață etc.;
- calendar – cu numele zilelor și, eventual, cu activitățile propuse;
- graficul responsabililor<sup>288</sup> cu îngrijirea florilor, așezarea scăunelor/măsuțelor, pregătirea diferitelor materiale etc.;
- tabloul sărbătorilor: Sărbători naționale, Sărbători religioase, zilele de naștere ale copiilor etc.;
- harta timpului/meteo (dimineață, la prânz, după-amiază etc.);
- topul personajelor/al cântecelor/al poeziilor etc.;
- invitații trimise părinților cu diferite ocazii etc.

Importantă este, în acest sens, precizarea că „scopul nostru este acela de a adapta copiii la limbajul scris, nu de a adapta cartea la limbajul copiilor.”<sup>289</sup>. Demersul dinspre familiarizarea copiilor preșcolari cu elementele citit-scrisului până la învățarea și actualizarea acestora în diferite contexte implică un parcurs firesc de la recunoașterea semnelor grafice/literelor/cifrelor către numirea acestora, de la scrierea (literelor, cifrelor, semnelor de punctuație etc.) după

---

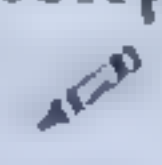



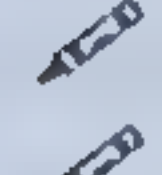





zaua, bucla, nodul, bastonașul cu întorsătura în jos/sus, jumătate de oval spre stânga/dreapta, combinații ale acestora etc., cel mai frecvent în cadrul unor teme care să implice funcționalitatea acestor elemente, nu reproducerea lor în sine: vezi, în acest sens, exemple pentru grupa mijlocie – puncte, linii orizontale, verticale, oblice, șerpuite – sub forma unor teme ca: *Puncte pe umbreluță/petalele florii/aripioarele fluturășului, batistă etc.; Linii pe covor, Linii pe caiet, Franjuri, Șine de tren, Gard, Drumul spre bunica etc.* – Moraru 2003: 75.

<sup>288</sup> Vezi și sugestii privitoare la „tabelul responsabilităților”, alături de ideea realizării unui „jurnal” al grupei – Preda 1999: 37-38, Schulman Kolumbus 1998: 67 (tabelul responsabilităților, calendarul, tabelul meteorologic, etichetele).

<sup>289</sup> Boca-Miron, Chichișan 2002: 71.



model până la scrierea acestora după dictare sau din proprie inițiativă, având ca scop transmiterea unui mesaj în formă scrisă. Importantă este, de asemenea, ideea de potențare, la copiii preșcolari, a funcționalității scrisului:

-  numele – semnarea lucrărilor puse la expoziție;
-  scrisori către Moș Crăciun/Moș Nicolae, către Iepuraș, către prieteni/rude din alte localități etc.;
-  invitația adresată părinților la serbare;
-  felicitarea pentru o persoană dragă;
-  afișul de anunțare a unui concurs, a unei serbări etc.;
-  SMS, Messenger, e-mail;
-  rețete scrise de medic;
-  cartea de bucate;
-  lista de cumpărături;
-  carnetelul/scrisoarea în care cadrul didactic scrie părinților care este tema săptămânii viitoare, care sunt elementele de decor și vestimentație necesare scenetei etc.

Jocul didactic poate fi, de exemplu, valorificat în exersarea comunicării scrise – vezi și asocierea cu textul funcțional (scrisoarea, felicitarea, invitația etc.), prin prisma utilității pe care semne de diferite tipuri, litere, cifre, desene etc. o au în cadrul acestuia.

Cuvântul-cheie corespunzător acestei realități a preșcolarității, *alfabetizarea* – ca „alfabetizare emergentă” – presupune așadar, prin prisma celor prezentate *supra*, „conștientizarea timpurie de către copii a limbajului scris”, precum și „atitudinea lor față de acesta”<sup>290</sup>, constituindu-se, de altfel, în primul stadiu în procesul de abordare/dobândire a citit-scrisului<sup>291</sup>.

Important este să se asigure înțelegerea rolului scrisului, a semnificațiilor pe care acesta le cuprinde, pentru a motiva copiii să-și dorească accesul la aceste surse; deosebit de relevante devin, astfel, pentru evoluția ulterioară a copilului, episoadele de „atenție împărtășită”<sup>292</sup>, când adulții citesc alături de copii, împreună cu aceștia, cărți cu imagini. Lectura după imagini<sup>293</sup> (desfă-

<sup>290</sup> Whitehurst&Lonigan, apud Schaffer 2005: 290. Pentru alte opinii prezentate în literatura de specialitate, vezi Dumitrana 2001.

<sup>291</sup> Pentru „educarea limbajului în vederea pregătirii copilului pentru etapa de citit-scris”/metoda fonetică, analitico-sintetică, vezi și Pâslaru 2003: 111-117. Exemple în Secrieru 2006.

<sup>292</sup> Schaffer 2005: 303.

<sup>293</sup> Vezi sugestii pentru activitățile de lectură după imagini atât în activitățile de educare a limbajului, cât și în cadrul altor arii curriculare – Educarea limbajului: *Familia mea, Copiii la serbare, O faptă bună, De ziua mamelor, Jocurile copiilor iarna, La școală, La plimbare, Vine Moș Crăciun, Satul natal, O zi la grădiniță, La culesul fructelor, În*



șurată acasă sau în grădiniță, dirijată în măsură diferită de la caz la caz, în prezența sau nu, ulterior, a adultului) se constituie din această perspectivă într-o altă formă de „citire”, de actualizare a unor semnificații prin asocierea lor cu semne ale unui anumit cod (de data aceasta, cel al imaginilor, formelor, culorilor etc.).

Se fixează astfel ideea generală de comunicare printr-un sistem de semne încărcate de semnificație, precum și rolul instrumentelor/elementelor de comunicare scrisă, în vederea stimulării interesului pentru lectură și a pregătirii preșcolarului pentru etapa de citit-scris din clasa I.

## 9.2. Elemente de construcție a comunicării – posibilități de abordare

Conținuturile subordonate domeniului limbii române, abordate nu prin prisma teoretizării, ci a actualizării lor în comunicare, deci ca elemente de construcție a acesteia, implică familiarizarea și fixarea – prin utilizare în contexte similare/diferite – la copiii preșcolari a componentelor codului lingvistic la nivel

- ☞ segmental: enunțuri, cuvinte și diviziuni ale acestora (sufixe, prefixe, sufixoide, prefixoide, particule/forme lexicale valorificate în cadrul compunerii, al flexiunii, al concretizării raporturilor sintactice etc.);
- ☞ suprasegmental: accent, pauză, intonație etc.,

în plan:

- ☑ paradigmatic – în vederea cunoașterii componentelor sistemului – vezi elementele din vocabularul fundamental și din masa vocabularului, seriile sinonimice, paronimice, polisemice, formele diferite pe care le ia flexiunea unui cuvânt etc.;

---

*excursie, Povestea fulgilor de nea, Întâmplări din vacanță, Povestiri cu început dat etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 45); Cunoașterea mediului: La plimbare, În grădina zoologică, Familia mea, Afară ninge (plouă), Casa noastră, Munca oamenilor în grădină, A sosit toamna, Pădurea și foloasele ei, Cum circulăm pe stradă (prin sat, oraș), Din munca părinților noștri, Aspecte din viața de familie, Curiozități ale naturii, Copiii cresc și ocrotesc animalele, Locuri frumoase din țara noastră, De ziua celor dragi, Moș Crăciun împarte daruri, O meserie frumoasă, În excursie la munte, La școală etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 50); Educație pentru sănătate: Povestiri istorice (D. Almaș), La plimbare prin orașul (satul) nostru, Cum circulăm?!, La mare, La munte etc. (Tudoran-Sabău-Antal 2004: 52) etc.*



- ☑ sintagmatic – al îmbinării<sup>294</sup> corecte, coerente, logice, funcționale a componentelor sistemului în cadrul comunicării.

### 9.2.1. Abordarea elementelor de fonetică/fonologie a limbii române la nivelul preșcolarității

Sunetele limbii române, grupurile de sunete, sunetul și litera, silaba, regulile de despărțire a cuvintelor în silabe, accentul, intonația, semnele de punctuație etc. sunt vizate în cadrul activităților de educare a limbajului în grădiniță prin prisma recunoașterii acestor elemente de construcție a comunicării (orale și scrise), a conștientizării valorii lor și a exersării utilizării lor în contexte concrete, în situații de comunicare reale sau construite, (re)create.

Prin raportare la modelul oferit de cadrul didactic<sup>295</sup>, de copii înșiși (în anumite cazuri), respectiv de secvențe înregistrate ilustrând actualizarea corectă a elementelor de limbă română literară, ca și prin crearea de contexte favorizând/stimulând implicarea copiilor în acest proces, sunt abordate implicit conținuturile subsumate nivelului fonetic/fonologic al limbii:

✍ **sunetele limbii române:** recunoașterea, discriminarea sunetului (aflat în poziții diferite – inițială, mediană, finală – în cadrul cuvântului), pronunțarea corectă a acestuia, exemplificarea de cuvinte conținând un anumit sunet în ipostaze diferite – prin *A spus bine?* (pronunțarea anumitor sunete/grupuri de sunete, asocierea unor onomatopee cu realitățile corespunzătoare generării acestora), *Caută cuvântul potrivit!* (corespunzător plasării unui anumit sunet în poziție inițială/mediană/finală), *Cine face așa?* (onomatopee actualizând anumite sunete – elemente din planul naturii cărora li se asociază interjecțiile respective), *Jocul sunetelor*, *Cu ce sunet începe (sfârșește) cuvântul?*, *Găsește repede și bine!* (cuvinte care conțin un sunet dat), *Sforăie calul*, *Bate gongul*, *Fă/spune ca mine?* (vezi și posibilitatea exersării pronunțării unui sunet în structuri repetitive de tipul „*Luna lacul luminează/lebaka pe el plutește/Lunecând pe luciul apei/Capu-n pene-și odihnește.*”<sup>296</sup>), *Focul și vântul*, *Cocoșul și găscă*, *Șarpele și albinușa*, *Tremul și vântul* (exersarea pronunțării corecte a unor sunete)<sup>297</sup> etc.;

<sup>294</sup> Vezi exemple de exerciții, jocuri etc. valorificate în acest sens în: Alexandru-Filipescu 1983, Antonovici-Nicu 2003, Bârsan 1995, Kelemen 2006, Măican-Măgură 2004, Moraru-Mateescu 2003, Pintilie 1999, Secrieru 2006, Schulman Columbus 1998, Taiban 1976, Vrășmaș 2007 etc.

<sup>295</sup> Pentru necesitatea abordării științifice a foneticii/fonologiei în grădiniță, vezi Dănilă 2003: 56.

<sup>296</sup> Cîrloganu 2006: 76-77.

<sup>297</sup> Bârsan 1995: 39-47, Pâslaru 2003: 90-91; Zamfir 2007: 62-65 etc.



✎ **corespondența sunet – literă:** recunoașterea raportului, familiarizarea cu acesta, recunoașterea literei și exemplificarea de cuvinte care conțin sunetul corespunzător în poziții diferite, scrierea literelor, a unora dintre semnele grafice care intră în componența acestora – *Scriu..., spun...* (se alege un jeton cu o literă, se pronunță sunetul corespunzător), *Ghicește la ce m-am gândit!* (se arată jetonul cu o literă, exemplificându-se cuvinte care conțin sunetul respectiv), *Detectiv de... litere* (identificarea unei litere în contexte diferite: pe jetoane, planșe, tăieturi din ziare, afișe, reclame, numele copiilor scrise pe dulăpioare/sertare, etichete, orar, calendar etc.), *Ajutăm...oaia să-și găsească blana; rochița – bulinele; covorașul – franjurii/modelul; ploaia – picurii/fulgerele; soarele – razele* etc. (exersarea scrierii – funcționale – a unor semne grafice), exersarea scrierii de litere, silabe, cuvinte etc. (respectând ritmul de dezvoltare al copilului preșcolar);

✎ **silaba:** despărțirea cuvintelor în silabe, precizarea numărului de silabe dintr-un cuvânt; identificarea locului silabei în cuvânt, exemplificarea de cuvinte care conțin o silabă dată în poziție inițială, mediană, finală, respectiv de cuvinte care conțin un anumit număr de silabe – *Jocul silabelor, Câte silabe are cuvântul?, Găsește un cuvânt cu tot atâtea silabe!*<sup>298</sup>, *Cuvântul care respiră de două/trei ori, Detectiv de...silabe/Găsește silaba!*, variante de *Loto, Domino* etc.;

✎ **accentul, pauza, ritmul, intensitatea:** accentuarea corectă a cuvintelor, respectarea pauzelor în vorbire, ritmul vorbirii, intensitatea vocii – *Repetă după mine!* (exersarea accentuării corecte a cuvintelor), *Păcălitorul din cuvinte* (actualizarea prin joc a formelor omografe: *copii, copii; veselă, veselă; Andrei, Andrei*), *Jocul telegrafului/Stop!* (varianțe de joc centrate pe rolul pauzei în vorbire), *Ne grăbim...ne relaxăm* (diferențe de ritm al vorbirii), *În împărăția lui Șopticel, Telefonul fără fir, Aproape – departe, Ne jucăm cu...sonorul* (diferențieri ale intensității cu care se pronunță – pentru ultimul exemplu, palete cu +, – sau o telecomandă uriașă, eventual confecționată chiar de copii) etc.;

✎ **intonația, semnele de punctuație:** diferențierea curbelor intonaționale corespunzătoare construcțiilor enunțiative, interogative, exclamative sau neexclamative, exersarea acestora, asocierea lor cu semnele de punctuație (eventual, în forme stilizate, ca personaje, ca figurine cu mimici expresive etc.) – *Spune – întreabă – miră-te/bucură-te!*, *Prezentatorul de știri, Interviuul, Sensibilul, Ce mi se potrivește?, Detectiv de...semne de punctuație, Întrebare a mirare când e constatare* etc.

<sup>298</sup> Bârsan 1995: 35-38.



### 9.2.2. Perspective aplicative (la nivel preșcolar) asupra vocabularului limbii române

Nivelul lexical-semantic al limbii române – reprezentat în etapa preșcolarității prin unități precum cuvântul/expresia (unitatea lexicală), structura vocabularului, sensul cuvintelor, familia de cuvinte, câmpul lexical, relații semantice între cuvinte (sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie, polisemie), îmbogățirea vocabularului (mijloace interne, mijloace externe) – implică, pe de o parte, familiarizarea copiilor cu elementele sistemului și, pe de altă parte, formarea/exersarea deprinderii acestora de a le actualiza în anumite contexte; se vizează astfel atât activizarea vocabularului preșcolarilor, cât și îmbogățirea, nuanțarea acestuia.

Prin ancorarea lexicului și a coordonatelor semanticii în comunicarea curentă și/sau în acte comunicative subordonate unor situații create, respectiv textelor literare, activitățile de educare a limbajului<sup>299</sup> vizează:

✍ **lexicul** ca ansamblu de unități lexicale: cuvântul/expresia, unități ale vocabularului fundamental, respectiv unități din masa vocabularului (arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni de specialitate, de jargon, de argou) – prin *Alege perechea potrivită!* (punerea în corespondență a cuvintelor și expresiilor sinonime: *Eu spun...o ia la sănătoasa; tu spui...alerg*; a formelor regionale/populare și a celor literare: *Bunica spune...popușoi, eu spun...porumb* etc.), *Găsește cuvântul potrivit!*, *Ce este?* (asocierea imagine – cuvânt), *Rubrica de engleză/franceză/germană/italiană/spaniolă...* (punerea în corespondență a cuvintelor din vocabularul fundamental învățate de copii la limba străină studiată, eventual, în grădiniță cu formele corespunzătoare din limba română), *Specialistul în...*, *Profesorul de...*, *Lumea meseriilor* (actualizarea unor termeni de specialitate cunoscuți copiilor din domeniul muzicii, desenului, matematicii, cunoașterii mediului, din sfera anumitor meserii) etc.;


✍ **„relațiile” dintre cuvinte**: familia lexicală, câmpul lexical – prin *Cuvinte înrudite*, *Familia lui...*, *Cuvinte prietene*, *Împărăția... florilor/anotimpurilor*, *Cercul culorilor*, *Clubul informaticienilor/sportivilor...* etc.;

✍ **relațiile semantice**: sinonimia (lexicală, frazeologică, lexico-frazeologică), antonimia (cuvinte diferite, cuvinte formate prin prefixare negativă), paronimia, omonimia (cu actualizarea omofoniei și a omografiei), polisemia (cu raportare la context) – prin *Găsește cuvântul potrivit!*, *Găsește perechea!*, *Cum mai poți spune?*, *Înțelesuri surori* (sinonime), *Alb – negru*, *Plus – minus*, *Da – nu*, *Cum este?*, *Găsește perechea!*, *Loto-ul opuselor/contrariilor*, *Jocul negării/jocul lui nu* (antonime), frământări de limbă, jocuri de cuvinte (*Care*

<sup>299</sup> Vezi exemple în Pâslaru 2003: 91, Bârsan 1995: 23-29, Schulman Kolumbus 1998: 89 etc.




vinde care?, *E mare, că-i mare, nu lac.* etc.), *Pare...*, *dar este...* (omonime), structuri paronimice *ri(t)mate*<sup>300</sup>, *Detectiv de...cuvinte asemănătoare* (paronime), *Eu spun..., tu înțelegi...*, *Cuvântul buclucaș* (cuvinte polisemantice) etc.;

 **mijloacele de îmbogățire a vocabularului:** derivarea cu sufixe diminutivale, augmentative, colective, moționale, adjectivale etc., cu prefixe negative, compunerea, conversiunea, împrumuturile din alte limbi – prin *Alintă!*, *Micșorează!/Mărește!*, *Spune mai multe...!*, *Perechea lui...este...*, *Jocul calităților/defectelor*, *Loto-ul opuselor/contrariilor*, *Ne-...* (diferite tipuri de derivate), *2 în 1*, *3 în 1*, *Cuvinte cu...lipici* (compunerea din cuvinte corespunzătoare imaginilor de pe jetoanele arătate de cadrul didactic, descoperite de copii în plicuri etc.: *floare + soare = floarea-soarelui*; *scufiță + roșu = Scufița Roșie* sau din cuvinte enumerate: *bine + înțeles = bineînțeles*, *câmp + lung = Câmpulung*, *floare + de + colț = floare de colț*), *Jocul numelor* (conversiune intramorfologică: *creangă – Creangă*, *cojocar – Cojocarul*, eventual, cu valorificarea numelor copiilor), *Împrumutăm cuvinte* (când este cazul, cuvinte împrumutate din limba străină învățată de copii la grădiniță) etc.

### 9.2.3. Elemente de morfologie a limbii române abordabile în ciclul preșcolar

Subordonată temei generale de reflectare, în comunicare, a normelor limbii române actuale, în condițiile cunoașterii componentelor sistemului acesteia, coordonata morfologică a „educării limbajului” în grădiniță cuprinde, ca unități științifice de conținut, clasele semantico-gramaticale/părțile de vorbire (definire, tipologie), anumite categorii gramaticale, aspecte ale flexiunii (pentru părțile de vorbire flexibile), rol/funcționalitate în comunicare – toate reprezentate în realitatea comunicării, nu în teoria acesteia. Sunt avute în vedere<sup>301</sup>, din această perspectivă:

 **diferențierea cuvintelor** prin prisma a ceea ce le definește: cuvinte-nume (substantive comune, proprii), cuvinte-însușiri (adjective), cuvinte-acțiuni (verbe), cuvintele prin care numărăm (numerale), cuvinte prin care arătăm cine cu cine vorbește (pronume), cuvinte-loc, cuvinte-timp etc. (adverbe), cuvinte-sentiment, cuvinte-zgomot (interjecții propriu-zise și onomatopeice), cuvinte de legătură (prepoziții și conjuncții) – prin: *Cine este?*, *Ce este?*, *Cum se*

<sup>300</sup> De tipul „*Un pitic murdar pe șorț./Plânge singur într-un colț./Șorțul i-l fac eu curat/La mașina de spălat.*”, „*Iartă-mă, te rog, pardon!/Am crezut că ai palton./Și-am vrut, dragă pisicel,/Să-ți pun blana în cuier!*” – Cîrloganu 2006: 76-77.

<sup>301</sup> Vezi și Bârsan 1995: 8-31, Răduț 2007: 88-89, Pâslaru 2003: 91, Taiban 1976: 89-90 etc.



numește?, *Jocul numelor*, *Împărăția anotimpurilor* (substantive), *Cum este?*, *Cercul culorilor*, *Mare – mic*, *Azi/acum mă simt...* (adjective), *Ce face?*, *Jocul meseriilor* (verbe), *Jocul numerelor*, *Premierea* (numerae cardinale, ordinale), *Spune ceva despre mine!*, *Spune ceva despre tine!*, *Spune ceva despre el/ea!*, *Interviu cu...*, *Cine a vorbit?*, *Sunt politicos*, *Aproape – Departe* (pronume personale propriu-zise și de politețe, demonstrative de apropiere, de depărtare etc.), *Spune unde se află!* (adverbul de loc – reprezentările spațiale, prepozițiile *pe*, *sub*, *în*), *Când se întâmplă?*, *Când facem așa?* (adverbul de timp, zilele săptămânii, substantive care denumesc lunile), *Păsările/animalele/insectele...vorbesc* (interjecții-onomatopee), *Cusătura/împletitura de cuvinte* (prepoziții, conjuncții) etc.;

✍ **utilizarea corectă a formelor flexionare** ale cuvintelor (corespunzătoare categoriilor gramaticale): genul, numărul și cazul substantivelor (*Eu spun una, tu spui mai multe; Eu spun multe, tu spui una, A/al cui este...?*, *Al cui glas este?*, *La cine s-a oprit roata?*, *Ruda lui este...*), respectiv ale adjectivelor (*Găsește cuvintele potrivite*, *Ne jucăm cu baloane*, *Cum este?*) și ale anumitor forme pronominale (*Al cui este?*, *Ea – el*), persoana și numărul pronumelor și verbelor (*Completează ce lipsește!*, *Continuă!*, *Cine este și ce face?*), timpul verbelor (*Ieri – azi – mâine*, *Ce am făcut ieri/în vacanță?*, *Ce facem acum/azi?*, *Ce vom face mâine?*), gradele de comparație ale adjectivelor și adverbilor (*Plus – minus*, *Topul jucăriilor*, *Mare – mic*) etc.;

✍ **conștientizarea importanței/funcționalității fiecărui element** al sistemului limbii: *Cuvinte pierdute*. *Găsitoului – recompensă*; *Cuvinte dezlegate/descusute*, *Croitorașul cel isteț*, *Să așezăm cartonașele* – completare orală de enunțuri lacunare, reconstituire a unui enunț din care lipsesc substantivele/verbele/adjectivele, asociere a cuvintelor într-un enunț prin valorificarea prepozițiilor, „puzzle” cu jetoane (cu verbalizarea rezultatului obținut) etc.

#### 9.2.4. Elemente de sintaxă a limbii române valorificabile în comunicarea orală a preșcolarilor

Planul sintagmatic al comunicării este valorizat, prin excelență, în comunicarea orală a preșcolarilor, prin actualizarea/respectarea regulilor de îmbinare a unităților comunicative în enunțuri, astfel încât mesajul construit să fie reperabil în limba română și să poată fi decodat corespunzător de către interlocutor (vezi, de exemplu, cazul topicii care poate influența decodarea/interpretarea mesajului în contexte de tipul *Câinele aleargă/urmărește lupul.* vs. *Lupul aleargă/urmărește câinele.*).

În activitățile de educare a limbajului în grădiniță pot fi abordate conținuturi precum:



✎ **părțile de propoziție** – în calitatea lor de componente (principale, secundare) ale unității sintactice de ordin superior (propoziția) – prin *Câte cuvinte am spus?*, *Topul cuvintelor*, *Ce se ascunde sub?*, *Spune ceva despre...!*, *Cine face?*, *Ghici ce face?*, jocul cu imaginea îndoită<sup>302</sup> etc. (numărarea cuvintelor/părților din propoziție, diferențierea părților principale și secundare de propoziție, completarea unor propoziții pentru care se dă subiectul asociat imaginii de pe jeton sau predicatul indicat prin verbul spus de cadrul didactic, construirea de enunțuri în care să fie valorificat atributul/complementul etc.);

✎ **propoziția** simplă/dezvoltată, interogativă/exclamativă/enunțiativă, reprezentarea grafică a propoziției – prin *Spune mai mult(e)!*, *Spune mai puțin!*, *Croitorașul cel econom*, *Tăiem...*, *Facem economie de...cuvinte*, *Adăugăm...*, *Să ne punem întrebări*, *Mirați-vă!*, *De la întrebare la răspuns*<sup>303</sup>, *Spune ce vezi!*, *Scrie propoziția!* etc.;

✎ **raporturile sintactice** – de inerență (concretizat în acordul predicat – subiect), de coordonare și subordonare: *Cine este?* *Cine sunt?*, *Cum este?* *Cum sunt?*, *Ce face?* *Ce fac?* (raportul de inerență/interdependență), *Legături de cuvinte*, *Legături de propoziții*, *De ce?* (coordonarea și subordonarea la nivelul propoziției și, într-o formă simplificată, accesibilizată, la nivelul frazei);

✎ **topica** obiectivă și cea subiectivă – prin *Schimbă locul!*, *Ce s-a schimbat?*, *Cuvinte rătăcite*, *Cuvinte încurcate/amestecate* etc.;

✎ **schema propoziției** – ca formă de reprezentare a elementelor anterioare, respectiv ca pretext pentru crearea de propoziții după schemă; de exemplu:

- ☑ schema alcătuită din inițialele cuvintelor propoziției – vezi modelul P I A T R A (*Pe iarbă aleargă trei rățuște albe.*)<sup>304</sup>;
- ☑ schema cuprinzând jetoane cu diferite imagini între care sunt plasate săgeți (*Copilul scrie pe caiet.*, *Mama citește cartea.*, *Sania este albastră ca cerul.* etc. – în condițiile în care, de exemplu, primul jeton are imaginea unei sănii, de la acesta săgeata duce la un jeton complet albastru, legat apoi de un jeton cu imaginea cerului etc.);
- ☑ schema cu cifre corespunzătoare jetoanelor așezate într-o anumită ordine: 1 = jetonul cu imaginea unei cărți, 2 = jetonul cu imaginea unei mese, 3 = jetonul complet galben, 4 = jetonul cu imaginea unor picioare în alergare, 5 = jetonul cu imaginea unui câțel etc.; schemele pot fi de forma: 5 + 4 (*Cățelul aleargă.*), 1 + 3 + 2 (*Cartea galbenă este pe masă.*), 1 + 4 (*Cartea aleargă.* – *Se*

<sup>302</sup> Dumitrana 1999: 79.

<sup>303</sup> Surdu-Dănilă-Șova 1995 : 9-11.

<sup>304</sup> Dumitrana 1999: 81 (după Gianni Rodari).



*potrivesc jetoanele? Poate exista o carte care aleargă? Unde? Imaginați o scurtă poveste pentru cartea care aleargă! etc.).*

### 9.2.5. Despre o stilistică (adaptată) a comunicării la preșcolari

În etapa preșcolarității, planul stilisticii este reprezentat cu precădere prin obiectivul cadru vizând expresivitatea limbajului, unitățile de conținut abordabile în această perioadă reflectând, pe de o parte, ancorarea mesajului într-un „stil” (funcțional) al comunicării și, pe de altă parte, construirea mesajului prin prisma valorizării nivelului subiectiv, expresiv al contextualizării.

Prima coordonată, cea a „stilurilor”, implică diferențierea de către copiii preșcolari a manierei în care comunică între ei la grădiniță, când se joacă sau în cadrul activităților (vezi raportarea la cadrul didactic), respectiv în familie, pe stradă, într-un context în care nu cunosc toate persoanele etc., sesizarea diferențelor dintre știrile de la TV și povestirile (realizate de adulți/copii) despre întâmplări din viața cotidiană, dintre un film documentar și o emisiune de divertisment pentru copii etc.

Cea de-a doua direcție vizează stimularea utilizării de către copii, în comunicare, a valențelor expresive ale limbajului; vezi, în acest sens: identificarea/recunoașterea, actualizarea, completarea, crearea de figuri de stil, de rime, de imagini vizuale, auditive, motrice sugestive etc. – prin *Cuvinte colorate*, *Sentimente colorate* (epitetul), *Sunt ca noi...*, *Ne jucăm cu...*, *Împărăția lui...* (personificarea), *Jocul comparațiilor*, *Cum este?* [jeton + numirea obiectului + caracterizarea lui sub forma „... este ca... ”], *Albă-ca-Zăpada și frumoasă ca...* (comparația), *Plus – minus*, *Da – nu*, *Calități și defecte* (antiteza), *Jocul rimelor*, *Loto cu rime*<sup>305</sup>, *Versuri-perechi* (Întrebare: „Cine vine cu ninsoare,/Cu săniuțe, cu ger mare?”; Răspuns: „Iarna vine cu ninsoare,/Cu săniuțe, cu ger mare.”<sup>306</sup>), *Scriem poezii* etc.

Precizăm că, deși prezentarea/exemplificarea prezentată *supra* vizează cu precădere acele elemente de construcție a comunicării care sunt abordate în secvențe distincte ale activităților de educare a limbajului, practica/realitatea comunicării reflectă și valorificarea altor componente ale sistemului limbii, inclusiv în cadrul altor arii curriculare (vezi, de exemplu, sinonimia în activitățile de Cunoașterea mediului, de Educație pentru societate etc.); importantă este familiarizarea copiilor preșcolari cu diversitatea formelor,

<sup>305</sup> Schulman Kolombus 1998: 89.

<sup>306</sup> Exemplu adaptat, pentru păstrarea formei afirmative a construcției, după Întrebare: „Cine a văzut un rac/Dând din aripi peste lac?”; Răspuns: „Nimeni n-a văzut un rac/Dând din aripi peste lac.” – Dumitrana 1999: 102.



sensurilor, structurilor și exersarea utilizării lor corecte în diferite situații de comunicare (normele se fixează, la această vârstă, prin uz, după model, înainte de a avea suportul teoretic).

### Trimiteri bibliografice

- 📖 Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunșanu, Eliza, *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
- 📖 Andrei, Iulia-Mihaela, *Rolul limbajului ca instrument al cunoașterii la preșcolari*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- 📖 Antonovici, Ștefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, București, Aramis Print, 2003
- 📖 (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- 📖 Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- 📖 Cîrloganu, Ana, *Educarea limbajului la vârsta preșcolară*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- 📖 Dănilă, Ioan, *Elemente de fonetică și fonologie în învățământul preprimar*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2003, pp. 54-57
- 📖 Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, Vol. 1. *Comunicarea orală*, București, Editura Compania, 1999
- 📖 Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, Vol. 2. *Comunicarea scrisă*, București, Editura Compania, 2001
- 📖 Duță, Ștefania Silvia, *Poveștile și povestirile lui Ion Creangă în curriculumul grădiniței*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- 📖 Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Soriteu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- 📖 Măican, Nina; Măgură, Florica, *Educarea limbajului în vederea pregătirii copiilor pentru școală*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2004, pp. 54-57
- 📖 Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educational, 2005



ANGELICA HOBJILĂ

- Moale, Aurica, *Conținuturi și strategii didactice realizate în grădiniță, la grupa mare în activitățile de educare a limbajului, cunoașterea mediului și activități matematice*, Slatina, Didactic Pres, 2005
- Moraru, Aurelia, *Dezvoltarea psihomotorie a copiilor în vederea însușirii scrierii în clasa I*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2003, p. 75-78
- Moraru, Aurelia; Mateescu, Elena, *Corectarea tulburărilor de limbaj de natură fiziologică la preșcolari*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2003, pp. 100-105
- Palmer, Harold E., *The principles of language-study*, London, Oxford University Press, 1965
- Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia”, 2003
- Pintilie, Elena, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului (ghid metodic). Citit-scris. Grupa mare și grupa pregătitoare*, Iași, Editura Apollonia, 1999
- \*\*\*, *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. Legislație și documente reglatoare*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, București, 2005
- Rayna, Sylvie; Laevers, Ferre; Deleau, Michel (coord.), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?*, INRP et Nathan, 1996
- Răduț, Angelica, *Contribuția jocurilor didactice și a diverselor exerciții la dezvoltarea limbajului și a comunicării orale*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2007
- Schaffer, H. Rudolph, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005
- Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998
- Secieru, Ana (coord.), *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All Educational, 1999
- Surdu, Ioan; Dănilă, Ioan; Șova, Siminica, *Educația limbajului în grădiniță (Grupa pregătitoare)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- Taiban, Maria (coord.); Petre, Maria; Nistor, Valeria; Berescu, Antonia, *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară. Volumul I*, Timișoara, Editura Aura, 2004



*Coordonate ale unei didactici a comunicării*

- 📖 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003
- 📖 Vrășmaș, Ecaterina (coord.), *Să învățăm cu... plăcere. Fișe de exerciții logopedice în comunicarea orală și scrisă*, București, Supliment al revistei *Învățământul preșcolar*, 2007
- 📖 Zamfir, Marioara, *Exprimarea corectă la vârsta preșcolară*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2007



## Capitolul 10

### Ipostaze ale unei didactici a literaturii în etapa preșcolarității

Literatura pentru copii, prezentată în lucrările de specialitate din multiple perspective, poate fi delimitată de celelalte coordonate ale literarului printr-un sistem de relații opozitive, cu rol în sublinierea elementelor specifice care nuanțează problematica avută în vedere – cu precizarea că sunt identificabile și situații în care opoziția este doar terminologică, realitatea comunicării literare fiind caracterizată și prin raporturi de incluziune, de complementaritate etc.

Se remarcă, din această perspectivă:

- ☞ *literatura pentru copii vs. literatura română și universală* – opoziție superficială, în condițiile în care important este sistemul de valori care caracterizează comunicarea de tip literar (literatura pentru copii nu reprezintă o formă simplificată a literaturii „majore”, ci literatură pur și simplu);
- ☞ *literatura pentru copii vs. literatura asociată altor vârste*<sup>307</sup> – distincție realizată prin prisma publicului-țintă la care se raportează o creație (distincție interpretabilă din punctul de vedere al faptului că există numeroase creații literare cu valențe nuanțate pentru cititori de vârste diferite);
- ☞ *literatura pentru copii vs. literatura despre copii*<sup>308</sup> – opoziție inclusă în sistem din rațiunea punctării existenței unor creații literare centrate pe tema copilăriei/a problematicei copilului, fără a aparține literaturii pentru copii, precum și a unora care, incluse în literatura pentru copii, nu scriu „despre copii”;
- ☞ *literatura pentru copii vs. literatura asociată sferei educativului* – raport pe de o parte opozitiv (nu tot ce ce constituie în literatură creată în scop educativ este pentru copii – vezi, de exemplu, lucrări vizând

---

<sup>307</sup> Cândroveanu 1988: 7-26.

<sup>308</sup> Cândroveanu 1988: 7-26.



educația adulților) și, pe de altă parte, de tip inclusiv (prin prisma valențelor instructiv-educative recunoscute ale literaturii pentru copii).

Sintetizând, literatura pentru copii se constituie din ansamblul creațiilor literare populare și/sau culte (aparținând literaturii române și/sau universale) accesibile, prin conținut și formă, copiilor de diferite vârste și valorificabile în formarea acestora, în cadrul activităților (pre)școlare și extrașcolare. Astfel, literatura pentru copii nu este „utilizată” doar în procesul de învățământ din etapa preșcolară (și cele ulterioare acesteia)<sup>309</sup>, ci – în general – în formarea copiilor, așadar, nu numai într-un cadru instituționalizat – de unde și importanța raportării adulților/părinților la această sferă.

În cadrul literaturii pentru copii valorificabile în etapa preșcolarității (și nu numai), se remarcă existența a minimum două componente analizabile:

- ☑ *literatura creată pentru copii, eventual, de către copii* – de exemplu, folclorul copiilor, cântecele de leagăn, creații ale Otiliei Cazimir, ale Elenei Farago etc.;
- ☑ *literatura valorificabilă în formarea copiilor, fără însă ca autorii să fi avut ca public-țintă copiii*; de exemplu, *Vizită, D-l Goe...*, de I.L. Caragiale pot fi „exploatare” de către educatori, deși ele sunt reperate, în general, în literatura română ca expresii ale ironiei, ale satirizării diferitelor aspecte ale societății vremii; de asemenea, din anumite opere literare, sunt valorificabile doar anumite fragmente – de exemplu, *Amintirile din copilărie* ale lui Ion Creangă sunt adaptate și studiate fragmentar (în general, sunt date – în diferite auxiliare/culegeri de texte literare pentru copii – chiar titluri fragmentelor respective<sup>310</sup>).

În cadrul procesului instructiv-educativ, importantă este – în etapa de proiecție/pregătire a acestuia – selecția<sup>311</sup> operată de educator/educatoare în

<sup>309</sup> Gherghina e.a. 2005: 156.

<sup>310</sup> Considerăm mai utilă, în acest sens, păstrarea titlului creației lui Ion Creangă, cu specificarea ulterioară „fragment”, pentru a evita asocierea scriitorului, de către copii, cu „opere literare” ca „*La cireșe*”, „*Pupăza din tei*”, „*La scâldat*” etc.

<sup>311</sup> În literatura de specialitate sunt prezentate diferite tipuri de criterii valorificate în selectarea textelor literare pentru copii: pe de o parte, criterii obligatorii (criteriul artistic, valoric/axiologic și criteriul accesibilității) și, pe de altă parte, criterii facultative („criteriul valorii educative/caracterul didactic moralizator și criteriul apartenenței tematică/exploatarea universului infantil” – Gherghina e.a. 2005: 156). Pentru exemple de texte literare valorificate/valorificabile în etapa preșcolarității, vezi Secieru 2006. *Ridichea uriașă, Căsuța din oală, Turtița, Miaunica*, de D. Botez; *Ninge*, de O. Cazimir – grupa mică; *Cei trei purceluși*, de Serghei Mihalkov; *Cei doi iepurași – Puf Alb și Puf Gri* – grupa mijlocie; *Povestiri cu tate*, de Al. Mitru; *Gândăcelul*, de E. Farago; *Ariciul și iepurele*, de Lev Tolstoi – grupa mare; *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă



sfera textelor din literatura pentru copii, centrată îndeosebi pe conceptele de *accesibilitate* și *accesibilizare* – atât la nivelul conținutului (al mesajului transmis), cât și la cel al formei (al limbajului valorificat), iar în cadrul demersului propriu-zis – realizarea unui parcurs dinspre didactica receptării și a decodării unui text literar de către copiii preșcolari către o didactică a „lecturii”, realizabilă în fapt în mod riguros ulterior etapei avute în vedere aici.

### 10.1. Didactica textului epic

Valorificabil cu precădere – prin prisma gradului mai mare de accesibilitate, a posibilităților mai diversificate de accesibilizare<sup>312</sup> – în etapa preșcolarității, textul epic se construiește pe schema simplă narator<sup>313</sup> – acțiune (cu unul sau mai multe episoade) – personaje, cu nuanțări ale raportului în funcție de specie și de exemplul avut în vedere.

Se pot constitui, astfel, în conținuturi abordabile în ciclul preprimar:

- ✎ textul epic, în proză/versuri – specii precum schița, povestirea, fabula, basmul, legenda, snoava etc.;
- ✎ identificarea reperelor spațio-temporale ale acțiunii;
- ✎ raportarea la subiectul textului, la gradarea/sucesiunea logică a episoadelor (vezi momentele subiectului);
- ✎ identificarea personajelor care participă la acțiune;
- ✎ diferențierea tipurilor de personaje (principale, secundare, episodice; pozitive, negative; reale, imaginare<sup>314</sup>; masculine, feminine etc.);

---

(abordare fragmentară); *Dumbrava minunată*, de M. Sadoveanu (abordare fragmentară); *Unde fugim de-acasă*, de Marin Sorescu; *Iarna pe uliță*, de George Coșbuc (abordare fragmentară), *Supa de zarzavat*, de Otilia Cazimir, *Bunica*, de Otilia Cazimir – grupa pregătitoare etc., precum și Zarafu 2001 – exemple pentru texte epice/lirice în versuri.

<sup>312</sup> Vezi, de exemplu, posibilitatea de a interveni în textul epic în planul limbajului – în sensul accesibilizării acestuia, în conformitate cu particularitățile de vârstă ale copiilor preșcolari (cu nivelul de dezvoltare a limbajului) vs. textul liric, în care procedeele artistice valorificate pot crea dificultăți în accesibilizare (chiar imposibilitate). Pentru caracteristici ale „textului literar/poveștii” – ca formă și conținut – vezi și Schulman Kolumbus 1998: 64.

<sup>313</sup> Distincție utilă pentru cadrul didactic, în selectarea tipului de text epic: narațiunea heterodiegetică (naratorul nu figurează ca personaj) vs. cea homodiegetică (naratorul își asumă și rol de personaj) – Lintvelt 1994.

<sup>314</sup> Vezi aici cu precădere basmul, ca „oglindire a vieții în moduri fabuloase” – Călinescu 1965: 5.



- ✍ caracterizarea (fizică și morală) a personajelor prin raportare la maniera în care le prezintă naratorul sau alte personaje, la replicile, acțiunile lor etc.;
- ✍ diferențierea (accesibilizată, simplificată) narațiune – dialog – descriere – monolog;
- ✍ corespondența episod al acțiunii – imagine, imagine – replică a personajului, episod al acțiunii – replică a personajului etc.

Didactica textului epic implică, în această interpretare, valorificarea optimă a diferitelor coordonate ale strategiilor didactice (metode și procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, resurse etc.), vizând:

- ☑ familiarizarea copiilor preșcolari cu universul textului epic, cu elementele sale componente;
- ☑ stimularea interesului față de procesul lecturii;
- ☑ formarea și dezvoltarea deprinderilor de a se raporta la un text epic: prezentarea – prin narare – a acțiunii, valorizarea personajelor, formularea mesajului, modificarea uneia dintre perspectivele textului, abordări de ordin anticipativ etc.;
- ☑ plasarea copiilor preșcolari în ipostaza de emițători de mesaje despre textul epic: mesaj verbal oral, desen, schemă etc.;
- ☑ încurajarea creării de texte epice de către copii, texte care pot fi dictate de către aceștia adulților (educator/educatoare, părinți) sau înregistrate și „transcrise” ulterior etc.

În *conturarea sferei acțiunii și a personajelor*, valențe deosebite capătă, în etapa preșcolarității (și ulterior), valorificarea metodelor/tehnicilor interactive de grup, care oferă copiilor posibilitatea de a se raporta la textul epic atât individual, cât și în echipă, prin schimbul de idei/opinii. Vezi, de exemplu, *predarea-învățarea reciprocă*<sup>315</sup> utilizată – adaptat – în cadrul unei activități centrate pe un text epic audiat sau pe un tablou/o succesiune de imagini care să trimită către un text epic (lectura după imagini); pentru prima situație, în urma audierii textului se pot realiza patru grupe din efectivul grupei: „Rezumatorii”, „Întrebătorii”, „Clarificatorii” și „Prezicătorii” (numiți, eventual, altfel – de exemplu, prin semne de punctuație: Punct – pentru prezentarea pe scurt a acțiunii; Semnul întrebării – pentru cei care formulează întrebări despre acțiune, personaje, cuvinte/expresii, mesaj etc.; Două puncte – pentru cei care dau explicații, răspund la întrebări etc.; Semnul exclamării – pentru cei care „prezic” acțiunea/mesajul etc.). Fiecare copil din grupă intră în rol, oferindu-se

<sup>315</sup> Breben-Gongea-Ruiu-Fulga 2007: 35-53.



astfel mai multe perspective asupra textului epic, nuanțându-se decodarea și interpretarea acestuia de către copii, ghidați de cadrul didactic.

În cazul în care se are în vedere actualizarea unui text epic prin raportare la o succesiune de imagini/ilustrații, se poate gândi/organiza activitatea prin crearea de grupe de câte patru copii (corespunzând celor patru „roluri”) pentru fiecare planșă utilizată, urmând ca fiecare copil având ca emblemă Punctul („Rezumatorul”) să formuleze ideea centrală reflectată în imagine, cel cu Semnul întrebării („Întrebătorul”) să formuleze întrebări, cel cu Două puncte („Clarificatorul”) să dea explicații (uneori, cu ajutorul cadrului didactic, apelând la Dicționarul ilustrat), iar cel cu Semnul exclamării („Prezicătorul”) să „impresioneze” prin anticiparea anumitor elemente referitoare la personaje, la acțiune (anticipare confirmată sau infirmată, de altfel, de Punctul din grupa următoare) etc.

Identificarea și fixarea celor mai importante repere privind acțiunea și personajele<sup>316</sup> unui text epic (indiferent de maniera de prezentare a acestuia copiilor preșcolari – prin lectura educatoarei, prin povestirea educatoarei, prin audierea textului înregistrat, prin „lectura” imaginilor etc.), precum și a deprinderii copiilor de a se raporta la acestea pot fi realizate și prin utilizarea unor palete în formă de semnul întrebării pe care să fie simboluri diferite (corespunzând principalelor tipuri de întrebări care facilitează decodarea textului epic de către copii): un personaj stilizat (*Cine?*), o săgeată orizontală (*Unde?*), cadranul unui ceas (*Când?*), semnul asemănării (*Cum?*), semnul întrebării (*De ce?*), un cub (*Ce?*) etc.

În actualizarea unor personaje/elemente din textele cunoscute copiilor, poate fi valorificat, de asemenea, jocul *Ce ți-ai ales?/Ce ai ales?*<sup>317</sup> în cadrul căruia li se oferă copiilor posibilitatea de a alege din variantele indicate de către educatoare – verbal sau prin prezentarea siluetelor personajelor, a unor obiecte similare celor din textul literar (o turtiță, un măr, coșul cu merinde pentru bunica, scufia roșie etc.); alegerea este urmată de discuții, de plasarea elementului ales în textul din care face parte, de reconstituirea unor secvențe ale acțiunii din text, de redarea unor replici, de imaginarea unor dialoguri între personaje etc.

Alte modalități de abordare care se pot constitui în concretizări ale unei didactici a textului epic sunt, pentru etapa preșcolarității, realizarea drama-

<sup>316</sup> Sunt prezentate, pentru etapa preșcolarității, exerciții de stimulare a exprimării verbale: recunoașterea de personaje în imagini date (de exemplu, Zdreanță), numirea personajelor, indicarea poveștilor/poeziilor din care fac parte (Alexandru-Filipescu 1983: 67-68), „caracterizarea” personajelor – ajungându-se chiar la confecționarea și utilizarea „tipului de păpușă” (Duță 2006: 9) etc.

<sup>317</sup> Alte exemple în Popa 2006: 78.



tizării<sup>318</sup> textului epic sau a unei secvențe a acestuia, *Cubul, Turul galeriei, Ciorchinele*<sup>319</sup>, *Ghicește la ce/la cine m-am gândit!*<sup>320</sup> (valorificabil și în etapele de captare a atenției – cu trimitere la un personaj dintr-un text epic, la un episod al acțiunii, la o replică etc.), *Povestește ce vezi în imagini!*<sup>321</sup> (pentru dezvoltarea abilităților narrative), *Povești amestecate*<sup>322</sup>, *Ce știm despre personajele din povești?* etc.

*Planul formei*, reflectat în construcții textuale în proză sau în versuri, implică, de asemenea, abordări particulare în sensul necesității facilitării decodării, de către copii, a elementelor verbale (cuvinte, expresii – explicate, plasate în alte contexte), a interpretării anumitor structuri (de exemplu, numele personajelor din povești, din schițele pentru copii, din legende etc. – relevante, în principiu, prin raportare fie la trăsăturile de ordin fizic/moral ale personajelor respective, fie la corespondența lor în planul realului, în planul umanului etc.) etc.

## 10.2. Didactica textului liric

Asociată preponderent memorizării ca activitate centrată pe textul literar în versuri (care poate fi, însă, și epic, nu doar liric) și, particularizând, liricii peisagistice, liricii portretistice și liricii contextuale, didactica textului liric presupune raportarea obiectivelor vizate la conținuturi precum:

- ✎ componentele textului liric în versuri;
  - ✎ universul tematic al liricii pentru copii;
  - ✎ elemente de ordin formal: strofă, vers – rimă, muzicalitate;
  - ✎ specii/componente: pastelul, cântecul de leagăn; folclorul copiilor etc.,
- coroborate problematicii strategiei didactice alese și, implicit, aspectelor pe care le îmbracă evaluarea în cadrul demersului instructiv-educativ.

Accesibile și atractive pentru copiii preșcolari în primul rând prin prisma muzicalității conferite de structura versificată, textele lirice implică nu doar valorificarea lor în activități de memorizare, ci actualizarea valențelor lor și în alte situații de comunicare didactică (vezi secvențele de captare a atenției).

<sup>318</sup> Dumitrana 1999: 94-95.

<sup>319</sup> Kelemen e.a. 2006: 162-164.

<sup>320</sup> Vezi Taiban 1976 – prin adaptarea materialelor, multe dintre jocuri pot fi valorificate în activitățile care abordează conținuturi din sfera literaturii pentru copii.

<sup>321</sup> Exemple în Vărășmaș 2007: 91-94.

<sup>322</sup> Antonovici-Nicu 2003: 21-22.



tizării<sup>318</sup> textului epic sau a unei secvențe a acestuia, *Cubul, Turul galeriei, Ciorchinele*<sup>319</sup>, *Ghicește la ce/la cine m-am gândit!*<sup>320</sup> (valorificabil și în etapele de captare a atenției – cu trimitere la un personaj dintr-un text epic, la un episod al acțiunii, la o replică etc.), *Povestește ce vezi în imagini!*<sup>321</sup> (pentru dezvoltarea abilităților narative), *Povești amestecate*<sup>322</sup>, *Ce știm despre personajele din povești?* etc.

*Planul formei*, reflectat în construcții textuale în proză sau în versuri, implică, de asemenea, abordări particulare în sensul necesității facilitării decodării, de către copii, a elementelor verbale (cuvinte, expresii – explicate, plasate în alte contexte), a interpretării anumitor structuri (de exemplu, numele personajelor din povești, din schițele pentru copii, din legende etc. – relevante, în principiu, prin raportare fie la trăsăturile de ordin fizic/moral ale personajelor respective, fie la corespondența lor în planul realului, în planul umanului etc.) etc.

## 10.2. Didactica textului liric

Asociată preponderent memorizării ca activitate centrată pe textul literar în versuri (care poate fi, însă, și epic, nu doar liric) și, particularizând, liricii peisagistice, liricii portretistice și liricii contextuale, didactica textului liric presupune raportarea obiectivelor vizate la conținuturi precum:

- ✍ componentele textului liric în versuri;
- ✍ universul tematic al liricii pentru copii;
- ✍ elemente de ordin formal: strofă, vers – rimă, muzicalitate;
- ✍ specii/componente: pastelul, cântecul de leagăn; folclorul copiilor etc., coroborate problematicii strategiei didactice alese și, implicit, aspectelor pe care le îmbracă evaluarea în cadrul demersului instructiv-educativ.

Accesibile și atractive pentru copiii preșcolari în primul rând prin prisma muzicalității conferite de structura versificată, textele lirice implică nu doar valorificarea lor în activități de memorizare, ci actualizarea valențelor lor și în alte situații de comunicare didactică (vezi secvențele de captare a atenției,

<sup>318</sup> Dumitrana 1999: 94-95.

<sup>319</sup> Kelemen e.a. 2006: 162-164.

<sup>320</sup> Vezî Taiban 1976 – prin adaptarea materialelor, multe dintre jocuri pot fi valorificate în activitățile care abordează conținuturi din sfera literaturii pentru copii.

<sup>321</sup> Exemple în Vărășmaș 2007: 91-94.

<sup>322</sup> Antonovici-Nicu 2003: 21-22.



jocurile copiilor, concursurile<sup>323</sup>, crearea de poezii pe teme date – dictate, ca și în cazul textelor epice, adulților etc.).

Relevantă devine, de altfel, tocmai perspectiva apropierei copilului preșcolar de decodarea și interpretarea anumitor componente ale textului liric, a sensibilizării preșcolarilor la expresivitatea deosebită realizată prin forța cuvântului (vezi și abordarea elementelor de construcție a comunicării la nivel stilistic, 9.2.5.). În vederea concretizării acestor aspecte în însăși formarea copilului preșcolar ca receptor/„cititor” de texte lirice („cititor” – decodor de sensuri, interpret), didacticii textului liric i se impun o serie de abordări particulare:

☑ prima etapă – *etapa receptării textului* – trebuie proiectată și realizată astfel încât implicațiile audierii de către copil a versurilor (în recitarea cadrului didactic, a unui copil de la altă grupă, prin audierea/vizionarea unei înregistrări etc.) să se plaseze preponderent în sfera sensibilului, a generării unei stări de spirit (este etapa de simțire, de intuire a frumosului, înainte de a-i descifra coordonatele); de aici și recomandarea existentă în unele lucrări de specialitate ca recitarea-model să fie făcută de către cadrul didactic (nu actualizată ca înregistrare), care astfel transmite mai mult prin asocierea versurilor cu propria stare de spirit; important este, în oricare dintre variante, ca verbalul să fie coroborat cu paraverbalul (tonul, modulațiile vocii, intensitatea etc.) și cu non-verbalul (mimica); de asemenea, recitarea trebuie să se constituie într-un model de articulare, de pronunțare a cuvintelor, de accentuare a acestora în context – este accesat astfel primul nivel al receptării și, implicit, se translează către cel al decodării – *nivelul fonetic/fonologic*; vezi, de exemplu, versurile: „Și tot ninge,/Și tot cerne,/Se bat norii, sus,/Cu perne!//Și-ai să vezi/Acuși-acuși/Pârtie/Pe derdeluș,/Doi copii/Cu nasul roșu/Parc-ar fi/Gerilă-Moșu!//Uite-abia, abia/Se văd/Din mantia/De omăt!” (*Pe ninsoare*, de Mircea Pop), în recitarea cărora este importantă accentuarea muzicalității deosebite construite prin repetiții de cuvinte, sunete (ș, i) (și tot...și tot, acuși-acuși, abia, abia), sugerând prin însuși aspectul sonor ideea de alunecare, de joacă, de mantie care acoperă totul;

☑ *decodarea textului* implică, la *nivel lexical*, explicarea cuvintelor/expresiilor care nu le sunt familiare copiilor – prin apel la context (*cerne* – aici, „ninge neîncetat, cu fulgi gingași”), la eventualele exemple similare date de copii (*acuși* – „imediat, repede, cât ai clipi”), la planșele cu imagini (*pârtie, derdeluș*), la Dicționarul ilustrat (*mantie, omăt*) etc.;

☑ în *plan semantic*, sunt identificate cuvintele/expresiile construite altfel decât în comunicarea curentă (vezi sensul propriu și sensul figurat al unităților

<sup>323</sup> Vezi în acest sens sugestia pentru instituirea unei „Zile a poeziei” – când fiecare copil/adult (frate/soră al/a copilului de la grădiniță, educator, părinte etc.) poate recita poezia preferată, chiar a unui „Caiet de poezii” – Dumitrana 1999: 91-94.



lexicale); identificarea este corelată cu exemplificarea de construcții similare/sinonime/antonime etc.: „și tot ninge, și tot ninge” – repetiție – „ninge, ninge mereu”, „ninge iar și iar” vs. „s-a oprit ninsoarea/nu mai ninge deloc”, „acuși-acuși” – repetiție – „repede-repede”, „se bat norii,/sus,/Cu perne” – personificare (norii se comportă ca niște copii năzdrăvani) – „ninge” (fulgii pernelor sunt fulgii de zăpadă) vs. „norii se bat cu apă – plouă”, „norii se joacă de-a v-ați ascunselea” – „când e soare, când e înnorat” etc. (manieră similară de joc semantico-stilistic pentru comparația „Doi copii/Cu nasul roșu/Parc-ar fi/Gerilă-Moșu!”, respectiv pentru metafora „mantia/De omăt”); se prefigurează astfel *planul interpretării textului liric*, prin prisma posibilităților manifestate de copiii preșcolari în acest sens;

☑ la *nivel morfologic*, li se poate cere copiilor să exemplifice elementele naturii prezente în versurile recitate (*norii, omăt*), numele întâlnit (*Gerilă-Moșu, adică...*), culoarea prezentă (*roșu* – „cu nasul roșu”; copiii pot indica și albul reflectat în tabloul de natură – prin prisma ninsorii care domină totul, răspuns care poate fi întărit pozitiv și dezvoltat, prin discuții cu ceilalți copii);

☑ în *plan sintactic*, sunt avute în vedere cu precădere raporturile sintactice sugestive și topica – aici, inversiunea „*Gerilă-Moșu*” („dacă ar fi fost Moș-Gerilă, muzica versurilor nu ar mai fi fost la fel de frumoasă”) – pretext pentru actualizarea exercițiului-joc cu rime (*moșu' – roșu, Crăciun – bun, sus – pus – dus, copii – zglobii, nori – zori* etc.); în cadrul altor activități, *Jocul rimelor, Găsiți rima!*<sup>324</sup> etc. se pot constitui în secvențe de sine stătătoare, pregătind *etapa de creare* de texte în versuri de către copii;

☑ *jocul vizual – auditiv – motric – olfactiv* este avut în vedere prin raportare la imaginile artistice identificate de copii – asociate cu palete având un ochi pentru „ce se vede”, căști – pentru „ce se aude”, picioare în mers/mășină/bicicletă etc. – pentru „ce se mișcă”, nas – pentru „miros” (imaginile olfactive sunt valorificate mai rar în textele lirice pentru copii): pe măsură ce poezia este recitată de un copil, ceilalți ridică una dintre palete, în funcție de imaginea identificată; nivelul interpretativ poate fi vizat prin discutarea ponderii unora dintre imagini în detrimentul celorlalte, a motivării acestei realități, a raportării realității din poezie la realitatea de afară (cum este sau cum și-ar dori copiii să fie) etc., de unde trimiterea către planul sentimentelor și gândurilor reflectate în tabloul de natură descris;

☑ *etapa de creare* se poate referi nu doar la realizarea de texte de către copii, ci și la redarea tabloului de natură sau doar a unui element al acestuia, prin desen, ca formă de comunicare despre text și despre sine.

În cazul unor exemple din lirica portretistică, respectiv din cea contextuală (reflectând sfera Sărbătorilor religioase, a zilelor de 1 Martie, 8

<sup>324</sup> Pintilie 1999: 109.



Martie, 1 Iunie, a vacanței, a grădiniței etc.), rămâne constant demersul dinspre receptare către decodare și interpretare, eventual – creare, cu nuanțările necesare care țin de planul textului propriu-zis și de tematica abordată/mesajul transmis. Principala finalitate este, așadar, reprezentată în cadrul așa-numitei didactici a textului liric de plasarea copilului în ipostaza de a descoperi frumosul din versuri, de a se bucura de acesta (nu de a inhiba aceste manifestări prin eventuale activități construite exclusiv ca memorizări).

### 10.3. Didactica textului dramatic

Valorificată aici ca sintagmă terminologică din rațiuni vizând consecvența prezentării, didactica textului dramatic presupune, pentru etapa preșcolară, nu abordarea propriu-zisă a unui text dramatic, ci punerea în scenă a unei piese de teatru pentru copii, a unei scenete, respectiv dramatizarea unui text epic și transpunerea sa, de asemenea, într-o secvență de teatru preșcolar.

Precizarea deschide astfel cele două direcții vizate în grădiniță:

- ✍ formarea copilului preșcolar ca „spectator”, receptor al piesei de teatru/scenetei/teatrului cu umbre/teatrului de păpuși etc.;
- ✍ stimularea implicării copiilor în punerea în scenă a unei piese de teatru, respectiv în realizarea de dramatizări ale unor texte/fragmente de texte epice îndrăgite (schite, basme, fabule etc.).

Perspectiva inițială, cea a receptării și, implicit, a decodării, interpretării (de exemplu, ca formă de „rezonare” cu acțiunile unora dintre personaje), așadar a raportării la textul dramatic presupune prezentarea în fața copiilor preșcolari a unei alte realități, cu decor, personaje, fond sonor etc.; demersul preșcolar a unei alte realități, cu decor, personaje, fond sonor etc.; demersul cadrului didactic trebuie să vizeze concentrarea atenției copiilor pe diversele elemente ale reprezentării scenice a unei piese de teatru: alături de personaje/actori care joacă anumite roluri și de firul acțiunii, sunt importante/sugestive elementele care țin de vestimentația personajelor secundare/episodice, de decor, de muzica aleasă, de eventualele secvențe de dans etc. De asemenea, formarea ca „spectator” a copilului preșcolar vizează și coordonata comportamentală, atitudinală a acestei ipostaze: copilul intră, astfel, în „disciplina” spectacolului, se familiarizează cu deschiderea/închiderea cortinei, cu aplauzele, cu respectarea normelor de comportare civilizată într-un astfel de context.

Pe scenă sau în spatele acesteia, copilul este plasat în ipostaza de a fi interpret de roluri, creator de decor, de vestimentație, ajutor în domeniul tehnic (reglarea sonorului fondului muzical), în cel al organizării scenei (cortină, așezare a decorului), prezentator etc. – de unde familiarizarea cu un alt tip de



„disciplină” – cea a lucrului în echipă, a îndeplinirii responsabilităților. Inițial dificil (și prin prisma realității care reflectă faptul că unii copii vor doar rolul pozitiv de Făt-Frumos, de prințesă etc., iar alții sunt timizi/refuză să se implice în astfel de activități etc.), acest demers își demonstrează utilitatea prin deschiderile pe care le oferă, în condițiile în care tactul, răbdarea cadrului didactic, coroborate cu buna cunoaștere a copiilor grupei se constituie în premise ale găsirii de soluții care să ancoreze preșcolarii în atmosfera teatrului (inclusiv a teatrului cu umbre, a celui de păpuși etc.).

Dramatizarea ca „produs”-piesă de teatru – pentru care cadrul didactic realizează, în principiu, trecerea de la textul epic la succesiunea de replici și la indicațiile scenice specifice textului dramatic (sau valorifică un astfel de „produs” din auxiliarele existente, adaptat însă particularităților grupei de copii cu care va lucra punerea în scenă) – poate aduce suplimentar față de o piesă de teatru preșcolar/o scenetă contextuală (de Crăciun, de Paște etc.) o mai mare implicare a copiilor în nuanțarea interpretării, chiar în proiectarea anumitor elemente care țin de punerea în scenă: pentru proiectarea decorului, de exemplu, poate fi valorificată *tehnica Lotus (Floarea de nufăr)*: plecând de la ideea de „obiect” magic întâlnit în poveștile din care au fost dramatizate anumite fragmente, copiii dau opt exemple din această sferă (de exemplu, turtița, ridichea uriașă, mărul de aur, mărul otrăvit, pantofiorul de sticlă, punguța cu doi bani, lada veche, lada nouă), urmând ca pentru cele care vor fi alese să se caute opt caracteristici care să-i ajute pe cei care confecționează decorul să-l realizeze cât mai aproape de maniera în care l-au perceput copiii (de exemplu, lada – veche, urâtă, mică, neagră-maronie, din lemn, cu încuietoare, ruginită la încuietoare, cu mâner...ca la podul casei bunicilor etc.). Aceeași modalitate de lucru se poate aplica pentru lumea personajelor reprezentate în dramatizare, urmând a le descrie pentru a alege cât mai bine actorul și vestimentația corespunzătoare etc. Copiii preșcolari sunt astfel responsabilizați, fiecare îndeplinind un anumit rol în punerea în scenă a dramatizării<sup>325</sup>: dă idei pentru realizarea decorului, a vestimentației, ajută la confecționarea acestora, își exprimă părerea în legătură cu fondul sonor ales, interpretează rolul unui anumit personaj, deschide și închide cortina, își prezintă colegii-actori etc. Trebuie precizat că toate aceste activități implică îndrumarea atentă a copiilor de către cadrul didactic și, eventual, colaborarea cu părinții, cu grupe de copii de la școala pe care au vizitat-o preșcolarii etc.

<sup>325</sup> Vezi Dumitrana 1999: 94-95 – gradarea etapelor: mimică, gestică/mișcări corespunzătoare anumitor acțiuni, replici; ancorarea în contextul dramatic (decor, costumație etc.).



„disciplină” – cea a lucrului în echipă, a îndeplinirii responsabilităților. Inițial dificil (și prin prisma realității care reflectă faptul că unii copii vor doar rolul pozitiv de Făt-Frumos, de prințesă etc., iar alții sunt timizi/refuză să se implice în astfel de activități etc.), acest demers își demonstrează utilitatea prin deschiderile pe care le oferă, în condițiile în care tactul, răbdarea cadrului didactic, coroborate cu buna cunoaștere a copiilor grupei se constituie în premise ale găsirii de soluții care să ancoreze preșcolarii în atmosfera teatrului (inclusiv a teatrului cu umbre, a celui de păpuși etc.).

Dramatizarea ca „produs”-piesă de teatru – pentru care cadrul didactic realizează, în principiu, trecerea de la textul epic la succesiunea de replici și la indicațiile scenice specifice textului dramatic (sau valorifică un astfel de „produs” din auxiliarele existente, adaptat însă particularităților grupei de copii cu care va lucra punerea în scenă) – poate aduce suplimentar față de o piesă de teatru preșcolar/o scenetă contextuală (de Crăciun, de Paște etc.) o mai mare implicare a copiilor în nuanțarea interpretării, chiar în proiectarea anumitor elemente care țin de punerea în scenă: pentru proiectarea decorului, de exemplu, poate fi valorificată *tehnica Lotus (Floarea de nufăr)*: plecând de la ideea de „obiect” magic întâlnit în poveștile din care au fost dramatizate anumite fragmente, copiii dau opt exemple din această sferă (de exemplu, turtița, ridichea uriașă, mărul de aur, mărul otrăvit, pantofiorul de sticlă, punguța cu doi bani, lada veche, lada nouă), urmând ca pentru cele care vor fi alese să se caute opt caracteristici care să-i ajute pe cei care confecționează decorul să-l realizeze cât mai aproape de maniera în care l-au perceput copiii (de exemplu, lada – veche, urâtă, mică, neagră-maronie, din lemn, cu încuietoare, ruginită la încuietoare, cu mâner...ca la podul casei bunicilor etc.). Aceeași modalitate de lucru se poate aplica pentru lumea personajelor reprezentate în dramatizare, urmând a le descrie pentru a alege cât mai bine actorul și vestimentația corespunzătoare etc. Copiii preșcolari sunt astfel responsabilizați, fiecare îndeplinind un anumit rol în punerea în scenă a dramatizării<sup>325</sup>: dă idei pentru realizarea decorului, a vestimentației, ajută la confecționarea acestora, își exprimă părerea în legătură cu fondul sonor ales, interpretează rolul unui anumit personaj, deschide și închide cortina, își prezintă colegii-actori etc. Trebuie precizat că toate aceste activități implică îndrumarea atentă a copiilor de către cadrul didactic și, eventual, colaborarea cu părinții, cu grupe de copii de la școala pe care au vizitat-o preșcolarii etc.

<sup>325</sup> Vezi Dumitrana 1999: 94-95 – gradarea etapelor: mimică, gestică/mișcări corespunzătoare anumitor acțiuni, replici; ancorarea în contextul dramatic (decor, costumație etc.).



## Trimiteri bibliografice

- 📖 Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunșanu, Eliza, *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
- 📖 Antonovici, Ștefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, București, Aramis Print, 2003
- 📖 Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiu, Georgeta; Fulga, Mihaela, *Metode interactive de grup – ghid metodic. 60 metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves, 2007
- 📖 Călinescu, George, *Estetica basmului*, București, Editura pentru Literatură, 1965
- 📖 Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, Vol. 1. *Comunicarea orală*, București, Editura Compania, 1999
- 📖 Gherghina e.a., Dumitru, *Limba și literatura română. Literatura pentru copii*, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005
- 📖 Căndroveanu, Hristu, *Literatura pentru copii*, București, Editura Albatros, 1988
- 📖 Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorîțeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- 📖 Lintvelt, Jaap, *Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere*, Traducere de Angela Martin, București, Editura Univers, 1994
- 📖 Pintilie, Elena, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului (ghid metodic). Citit-scris. Grupa mare și grupa pregătitoare*, Iași, Editura Apollonia, 1999
- 📖 Popa, Norica-Dumitra, *Valențe instructiv-educative ale basmului, prozei clasice și contemporane*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- 📖 Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998
- 📖 Secrieru, Ana (coord.), *Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Galați, Școala Gălățeană, 2006
- 📖 Taiban, Maria (coord.); Petre, Maria; Nistor, Valeria; Berescu, Antonia, *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
- 📖 Vărășmaș, Ecaterina (coord.), *Să învățăm cu... plăcere. Fișe de exerciții logopedice în comunicarea orală și scrisă*, București, Supliment al revistei *Învățământul preșcolar*, 2007
- 📖 Zarafu, G. (antologie), *Versuri pestrițe pentru grădinițe*, București, Editura Ion Creangă, 2001



## Capitolul 11

### Didactica textului nonliterar

Raportul opozitiv **literar – nonliterar** își construiește argumentația – prin raportare la coordonatele comunicării ca proces – pe nuanțele/redimensionările pe care fiecare element al acestuia le implică. Principalele delimitări vizează perspectivele diferite pe care le oferă asupra mesajului-text literar/nonliterar componente precum:

- ✍ *codul valorificat*: limbaj artistic vs. limbaj non-artistic;
- ✍ *intenția comunicativă*: funcția estetică (asociată celei informative/formativă) vs. funcția informativă, formativă, persuasivă;
- ✍ *sfera emițătorului*: creatorul vs. locutorul dintr-o situație de comunicare comună, reală sau (re)creată (însă păstrând, în principiu, reperele în real);
- ✍ *sfera receptorului*: public-țintă caracterizat prin deschiderea către decodarea mesajului de tip literar vs. public-țintă caracterizat prin deschiderea către decodarea unui mesaj non-literar;
- ✍ *canalul ales*: scris vs. oral/scris, audio/video;
- ✍ *raportul  $m1 - m2$ , dintre mesajul codificat/transmis de către emițător ( $m1$ ) și mesajul receptat/decodat de către receptor ( $m2$ )*: în mai mare măsură,  $m1 \neq m2$  vs.  $m1 \approx m2$ ;
- ✍ *feed-back-ul dat*: – (cititorul nu oferă, în general, feed-back, scriitorului, mai ales când este vorba despre receptarea textului literar într-un context decalat temporal, uneori de secole, față de cel al creării mesajului) vs. + (în principiu, în situația de comunicare comună interlocutorul oferă feed-back, verbal și/sau nonverbal, atitudinal etc., locutorului);
- ✍ *situația de comunicare*: repere subiective (spațiu subiectiv, timp subiectiv, relații redimensionate etc.) vs. repere preponderent obiective (timp obiectiv, spațiu obiectiv, relații recunoscute între locutor și interlocutor/publicul-țintă etc.).

Prin prisma acestor coordonate, subsumăm aici textului nonliterar mesajele orale și/sau scrise codificate non-artistic, transmise de un emițător



plasat într-o situație de comunicare guvernată, în principiu, de reperele obiectivității (fără a exclude valențele subiectivității intrinseci procesului comunicativ), mesaje care se constituie în concretizări ale intenției funcțional-informative, formative, persuasive manifestate de către emițător față de un receptor de la care nu primește în mod necesar feed-back.

Includem, din această perspectivă, în clasa textelor nonliterare – prin raportare și la particularitățile de vârstă ale copiilor preșcolari, respectiv la specificul activităților<sup>326</sup> desfășurate în grădiniță – mesaje de tip informativ, publicitar, respectiv formativ.

(a) Mesajul de tip informativ este reprezentat, în accepțiunea de față, de:

- ☑ *informațiile din mass-media* – percepute de copiii preșcolari diferențiat, în funcție de domeniul<sup>327</sup> căruia i se subordonează; vezi informațiile din revistele pentru copii vs. cele prezentate la știri vs. informațiile de pe internet etc. (toate acestea vs. textele literare cunoscute de către copii);
- ☑ *informațiile din diferite lucrări științifice* – pentru ciclul preprimar: enciclopedii ilustrate, atlase, dicționare ilustrate, cărți din care citește tatăl-inginer/mama-medic etc.;
- ☑ *informațiile „utilitar-funcționale”* – tip instrucțiuni de folosire/utilizare a unui aparat, rețetă prescrisă de medic, etichetă pe care este notată compoziția produsului, recomandări privind utilizarea acestuia (vezi, de exemplu, jocuri cu „recomandat/nerecomandat copiilor sub ... ani”), hărți, programul bibliotecii/librăriei, orarul grupei etc.

Perspectiva didactică asupra mesajului de tip informativ abordabil în cadrul activităților desfășurate în grădiniță implică:

☞ familiarizarea copiilor cu diferitele tipuri de mesaje de tip informativ, prin plasarea în grădiniță, în diverse zone de interes, a unor exemple de astfel de texte nonliterare: atlase, enciclopedii, dicționare, hărți care vor fi consultate în vederea organizării de excursii (reale sau imaginare), o carte de bucate etc. – în Bibliotecă, informații privind anumite medi-

<sup>326</sup> Vezi exemple de comportamente în *Programa 2005*: 39-45: „să înțeleagă și să spună că scrisul, cuvintele scrise în ziare ne povestesc despre lucruri care se petrec în lume, cuvintele din revistele sportive ne vorbesc despre sportivi etc.; să caute în dicționare, cărți, reviste informații despre o temă dată; să decupeze din reviste, ziare etc. materiale (imagini și text) și să pună la un loc informația necesară etc. (ex.: alcătuirea unui album despre viața animalelor și păsărilor dintr-o zonă, construirea unui afiș publicitar sau a unui anunț de vânzare/cumpărare a unui obiect etc.); [...] să utilizeze scrierea (măzgăleala, diferite semne) pentru a scrie [...] note, anunțuri simple; să contribuie la scrieri colective (albume, jurnale, dicționare)”.

<sup>327</sup> Dumitrana 2001: 103: „copilul va înțelege și va spune că scrisul într-o carte ne «spune» o poveste, iar cel din ziare ne «spune» lucruri petrecute în lume...”.



camente – la Colțul sanitar, respectiv în Colțul Căsuței, alături de jucării specifice domeniului medical, orarul grupei, programul bibliotecii grădiniței (dacă este cazul), ambalaje a diferite tipuri de produse, etichete – în Colțul Căsuței (pentru jocuri „de-a magazinul”) etc.;

☞ plasarea preșcolarilor în ipostaza de a recepta, decoda (eventual, cu ajutorul adultului, pentru textele scrise) și prelucra (prin rezumare, în cadrul discuțiilor, prin desene, semne etc.) mesaje de tip informativ, în vederea formării și exersării deprinderilor necesare unui astfel de demers: se studiază harta orașului pentru a vedea cât de aproape locuiesc colegii de grupă, se citește explicația asociată unei imagini care i-a plăcut unui anumit copil din enciclopedia ilustrată, sunt arătate imagini din atlasul zoologic în cadrul activității de Cunoașterea mediului, sunt discutate informațiile reținute de copii din filmul documentar pe care l-au vizionat, din emisiunea de știri de seară, sunt citite de pe internet informațiile referitoare la posibilitatea de achiziționare/comandare a unor jocuri cu litere și imagini pe care și le doresc copiii la grădiniță; copiii arată, prin desene, ce au reținut din filmul despre protejarea naturii (vizionat în cadrul activității de Educație pentru societate) etc.;

☞ crearea de contexte favorabile manifestării preșcolarilor ca emițători, chiar creatori de mesaje de tip informativ: educatorul/educatoarea transmite unui copil o serie de 2-3 informații, iar acesta trebuie să le prezinte colegilor de la „pupitrul de știri”<sup>328</sup>, aceeași secvență inițială poate viza activitatea desfășurată cu toți copiii grupei, care trebuie să transmită părinților, acasă, informațiile respective, după ce le-au „notat” (prin semne, desene); se inițiază realizarea de către copii (pentru colegii lor mai mici) a unui minidictionar ilustrat (pornind de la cuvintele identificate pe parcursul activităților: copiii desenează sau lipesc imaginile corespunzătoare cuvântului pe care-l scrie după dictare educatorul/educatoarea, alături de explicațiile formulate de copii), a unei cărți *Știați că?*, incluzând curiozități din lumea plantelor, animalelor etc. (informații aflate de copii în cadrul activității de *Cunoașterea mediului*, din filmele documentare vizionate acasă sau la grădiniță, din cărți citite de părinți, de frații mai mari etc.) etc.; de asemenea, copiii pot fi antrenați în compunerea unor mesaje conținând informații utilitar-practice: ce ar scrie pe cutia/eticheta sau pe instrucțiunile de folosire ale jocului preferat, ce ar include în rețeta prăjiturii preferate etc.;

<sup>328</sup> Educația pentru comunicare și pentru mass-media – prezentată, în Kelemen 2006: 409, printre noile educații.



(b) *Mesajul de tip formativ* se concretizează, în grădiniță, în cuvintele<sup>329</sup> /mesajele/ imaginile încrucișate, precum și în variante de *Loto* și *Domino*<sup>330</sup> care pot fi adaptate și pentru abordarea textului nonliterar.

(c) *Mesajul de tip publicitar* poate fi reprezentat – în etapa preșcolarității – de:

- ☑ *reclama* realizată pentru un anumit produs, pentru un anumit obiect, pentru o producție de un anumit tip (promo), pentru o persoană etc. – ca formă de concretizare a funcției preponderent persuasive centrate pe un public-țintă; conținutul acestui tip de mesaj este construit prin prisma elementelor pozitive spre care se dorește atragerea atenției, care se constituie în premise, de fapt, ale persuasiunii; formal, se remarcă o structură sincretică, în care verbalul se îmbină cu paraverbalul și nonverbalul, vizualul cu auditivul, comunicarea orală cu cea scrisă (este prezent, în acest sens, și fenomenul redundanței – aceeași componentă a mesajului este „avansată” simultan prin ceea ce se spune și se scrie, precum și prin fond sonor, replici ale persoanelor – actori cunoscuți sau persoane simbolizând simplu publicul-țintă); vezi, de exemplu, reclama pentru un anumit tip de ciocolată, pentru o anumită revistă pentru copii etc.;
- ☑ *afișul* constituit ca formă scrisă a mesajului prin care se transmit informații privind desfășurarea unui anumit eveniment, cu toate datele/referirile utile celui care ar dori să participe la acea acțiune (data, ora, locul, eventuali invitați, „ordinea de zi” etc., funcția informativă fiind cumulată aici cu cea persuasivă – afișul este astfel realizat încât să atragă atenția și să convingă; vezi, din această perspectivă, valorificarea unor scheme, desene, simboluri, a unei cromatice sugestive pentru evenimentul prezentat, a unor elemente care să introducă deja privitorul în atmosfera evenimentului propus etc.; din acest punct de vedere, de altfel, afișul își „asumă” și rolul de selecție a „publicului”; de exemplu, un afiș având ca subiect o reprezentare la teatru, o serbare la grădiniță, o întrecere sportivă etc. (copiii de la alte grupe aleg să meargă la o activitate sau la alta, în funcție de atitudinea pozitivă sau negativă manifestată față de prezentarea într-o anumită manieră a unui eveniment – vezi și cazul publicității agresive care, de asemenea, își selectează publicul) etc.;

<sup>329</sup> Crăciun 2006 – posibilități de adaptare pentru etapa preșcolarității a unora dintre exemplele prezentate – careuri cu litere în care, prin eliminarea celor care se repetă, să se evidențieze literele care se constituie în inițiale ale numelor unor personaje cunoscute de către copii.

<sup>330</sup> Schulman Kolumbus 1998: 89.



- ☑ **anunțul**, reprezentativ preponderent pentru funcția informativă a unui mesaj făcut public (în presa scrisă, la radio, la televiziune, în cazuri particulare – și la nivel de instituții, structuri subordonate acestora etc.); de exemplu (pentru ciclul preprimar), un anunț de cumpărare a unei case, de vânzare a unei mașini, de pierdere a unui document, precum și un anunț de cumpărare/vânzare a unui person fermecat, de pierdere a atenției (*Găditorului i se oferă recompensă.*) etc.

Pentru ciclul preprimar, mesajul de tip publicitar implică plasarea copiilor preșcolari în ipostaza de:

☞ **receptare** a diferitelor tipuri de mesaje publicitare difuzate prin mass-media sau concretizate în diverse forme de transmitere de informații cu funcție persuasivă în contexte comune (vezi, de exemplu, reclamele din magazine, afișele de pe stradă etc.); copiii sunt familiarizați astfel cu însăși realitatea unei lumi în care „se face publicitate” sub cele mai inedite forme;

☞ **decodare** a componentelor verbale și extraverbale ale mesajelor de tip publicitar: cromatică, forme, sloganuri – de multe ori reținute deja de copii de la radio/TV și reproduse – uneori chiar fără a fi decodat corect mesajul – de unde redarea doar „muzicală” a anumitor componente ale mesajului, prin contopirea structurilor sonore neasociate unui anumit sens; cadrul didactic poate avea, astfel, în vedere, secvențe ale activității de educare a limbajului în care metoda fonetică, analitico-sintetică să aibă ca premisă de aplicare contexte oferite de mesaje publicitare, cunoscute de copii sau aduse de educator/educatoare (de exemplu, afișul care anunță piesa de teatru la care vor merge copiii săptămâna viitoare); de asemenea, poate asocia anumite elemente actualizate în cadrul lecturii educatoarei/educatorului, al povestirii, al lecturii după imagini, al memorizării etc. cu diferite componente de ordin verbal/nonverbal ale mesajelor de tip publicitar (de exemplu, personaje de tipul făt-Frumos – în basme/reclame/afișul unei piese de teatru; ciocolata – în filme/texte tip *Fabrica de ciocolată*, în reclame etc.);

☞ **interpretare** a mesajului de tip publicitar prin prisma rolului pe care i l-au conferit acestuia cei care l-au proiectat: cadrul didactic va avea, așadar, în vedere formarea și dezvoltarea la copiii preșcolari a deprinderilor de a se raporta critic la aceste forme de mesaj, de a căuta în realitate, nu în ficțiunea reclamei/afișului etc. elementele care să-i convingă să achiziționeze un anumit produs, să meargă la un anumit eveniment etc.;

☞ **creare** (mai ales de către copiii de grupă mare și pregătitoare) de reclame pentru jucăria preferată, pentru creionul care scrie cel mai frumos, pentru cartea cu povești, pentru turtița din poveste, pentru ridichea uriașă etc.; afișe pentru serbarea de Crăciun/concursul de desene pe asfalt/teatrul de păpuși; anunțuri dictate educatoarei/educatorului: *Cumpăr creioane fermecate, vând*



ANGELICA HOBJILĂ

*desen frumos. Cumpăr carte de colorat cu planete, Pierdut...atenția la povestire etc.: stimularea implicării copiilor în astfel de activități poate fi realizată inițial prin secvențe care să vizeze completarea unor mesaje date cu desene, imagini decupate, litere, cifre, asocierea cu un fond sonor/cântec cunoscut copiilor etc.*

### Trimiteri bibliografice

- ☐ Crăciun, Corneliu, *Culegere de texte literare și nonliterare, de exerciții, jocuri și glume pentru elevii claselor I-IV*, Deva, Editura Emia, 2006
- ☐ Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol. 1. *Comunicarea orală*, București, Editura Compania, 1999
- ☐ Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol. 2. *Comunicarea scrisă*, București, Editura Compania, 2001
- ☐ Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Soriteu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- ☐ Schulman Kolumbus, Elinor, *Didactică preșcolară*, Traducere și adaptare Magdalena Dumitrana, București, V&I Integral, 1998



## Capitolul 12

# Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor

### 12.1. Evaluarea – repere distinctive pentru ciclul preprimar

În triada predare-învățare-evaluare, cea din urmă componentă se concretizează într-o formă de cuantificare și apreciere a anumitor coordonate ale demersului instructiv-educativ (produse ale activității), grad de implicare a subiecților etc., formă de feed-back necesar proiectării/organizării secvențelor ulterioare ale procesului.

În *etapa preșcolarității*, evaluarea cunoaște **aspecte specifice**, generate de caracteristici relevante atât din perspectiva raportării la particularitățile de vârstă ale copiilor, cât și din cea a organizării demersului instructiv-educativ, a preponderenței coordonatei orale a comunicării, a valențelor particulare pe care le ia comunicarea „scrisă” (înțeleasă altfel decât în accepțiunea „clasică” a termenului) etc.

În grădiniță, cel puțin într-o etapă inițială, evaluarea se realizează prin intermediul observației și al notării, sub diferite forme, a elementelor care caracterizează fiecare copil într-un anumit moment al evoluției sale; sistematizarea acestor observații poate fi realizată în:

- ✍ dosare individuale ale copiilor preșcolari, utile atât cadrelor didactice (educator/educatoare, învățător), cât și părinților/familiei copilului;
- ✍ grafice cu activitățile alese de copii (pentru a evita ca un copil să desfășoare același tip de activitate zilnic);
- ✍ mape în care să se păstreze (datat) produsele activității copiilor, permițând astfel observarea progresului realizat de către fiecare dintre ei (pentru fiecare tip de activitate) etc.

Aceste elemente reflectă particularitățile de vârstă și, mai ales, pe cele individuale ale copiilor preșcolari, constituindu-se într-o oglindă a evoluției lor pe diferite planuri, profilul individual construindu-se treptat și redefinindu-și coordonatele prin trecerea de la un nivel la altul; evaluarea se raportează, în



acest sens, pe de o parte la *particularitățile de ordin psihic, fizic și relațional, comportamental* și, pe de altă parte, la *gradul de asimilare, sistematizare, aplicabilitate, operaționalitate etc. al conținuturilor* propuse/abordate la fiecare nivel de vârstă sau în programe individuale de lucru; sunt avute în vedere, de exemplu:

- ☑ capacitatea de relaționare a copiilor preșcolari, gradul de socializare (cu subiecți de aceeași vârstă, respectiv de vârstă superioară/inferioară, cu subiecți cunoscuți în măsură diferită, în contexte diferite etc.);
- ☑ dezvoltarea capacității intelectuale a preșcolarilor, reflectată – pentru aria curriculară avută în vedere aici – în limbaj;
- ☑ dezvoltarea proceselor cognitive;
- ☑ caracteristici ale motivației, ale afectivității;
- ☑ nivelul creativității copiilor, deschiderea către nou, către inedit etc.;
- ☑ caracteristici ale motricității;
- ☑ capacitatea de a acționa în anumite contexte;
- ☑ particularități ale comportamentului preșcolarilor;
- ☑ capacitatea de a relaționa elementele teoretice cu cele practice (și invers);
- ☑ gradul de asimilare și de sistematizare a anumitor conținuturi;
- ☑ formarea/fixarea anumitor priceperi și deprinderi etc.

**Funcțiile evaluării** – prezentate din perspective diferite în literatura de specialitate – sunt corelate aici cu aspecte specifice activităților de Educare a limbajului din ciclul preșcolar:

☞ *funcția de constatare* (a caracteristicilor de ordin psihic, fizic, relațional etc. ale copiilor, a asimilării unui anumit conținut, a capacității copiilor de a opera cu acesta în anumite contexte, a modalității de desfășurare a unei anumite activități etc.) – de exemplu, ce știe la un moment dat copilul preșcolar din lumea poveștilor;

☞ *funcția de informare* (în principiu, a unor nivele superioare ierarhic în plan instituțional, precum și a celor plasate în sfera familiei, a comunității etc., în ceea ce privește stadiul la care se află un anumit grup de subiecți, într-un anumit moment al derulării demersului instructiv-educativ) – de exemplu, care este nivelul competenței de comunicare orală/scrisă la copiii care urmează să intre în clasa I;

☞ *funcția de diagnosticare* (cel mai frecvent, la nivelul cauzelor care au provocat disfuncții în realizarea unei/unor componente a/ale unei activități instructiv-educative) – de exemplu, cauzele folosirii incorecte a formelor de genitiv/dativ;

☞ *funcția de prognosticare* (a unor elemente ulterioare secvenței față de care se realizează raportarea) – de exemplu, ce texte din literatura pentru copii



contemporană ar putea fi valorificate pentru a facilita ancorarea copiilor preșcolari în lumea în care trăiesc;

☞ *funcția de selecție, respectiv de decizie* (privind ierarhizarea subiecților educației după un anumit criteriu – informativ, formativ etc.) – de exemplu, unde se plasează un anumit copil în ierarhia grupei/grădiniței etc. (prin raportare la un anumit criteriu); această funcție poate fi relaționată și cu cea „de supraveghere (de control sau monitorizare)”, respectiv cu „orientarea școlară și profesională” a copiilor (sintagmă improprie pentru acest nivel, însă valabilă din perspectiva posibilității de direcționare a copiilor – prin prisma înclinațiilor pe care le dovedesc în activitățile din grădiniță – către școli cu „profil” artistic, sportiv etc.);

☞ *funcția pedagogică* (importantă atât pentru copil, cât și pentru educator/educatoare) – implicându-le, de altfel, și pe cele formulate distinct în literatura de specialitate: funcția motivațională, cea de feed-back, funcția „de ameliorare, de perfecționare, dar și de ameliorare”<sup>331</sup>.

Raportarea conștientă, sistematică la aceste funcții ale evaluării implică:

☒ **din perspectiva cadrului didactic:**

- ✍ eficiențizarea organizării demersului instructiv-educativ;
- ✍ conștientizarea necesității accesibilizării anumitor conținuturi, a adaptării anumitor materiale, a diferențierii anumitor sarcini în funcție de nivelul de vârstă și individual al copiilor preșcolari;
- ✍ construirea unor demersuri de tip ameliorativ (centrate pe aspectul negativ și/sau pe cel pozitiv al rezultatelor obținute de copii la un moment dat) – activități recuperatorii, activități de dezvoltare individuală etc.;
- ✍ nuanțarea/redimensionarea unora dintre coordonatele de tip relațional, motivațional etc. ale activității, ale raportului cadru didactic – copil preșcolar (eventual, în anumite cazuri, părinți/familie – grădiniță – comunitate etc.);
- ✍ anticiparea și proiectarea corespunzătoare a activităților ulterioare celei evaluative etc.;

☒ **din perspectiva copilului preșcolar:**

- ✍ fixarea, consolidarea cunoștințelor prin repetare și întărire pozitivă;
- ✍ integrarea cunoștințelor asimilate în sisteme;
- ✍ asocierea elementelor teoretice cu aspecte practice;
- ✍ cultivarea încrederii în propriile forțe;

<sup>331</sup> Pentru detalii, vezi Cucoș 2002: 372-375, Boca-Miron, Chichișan 2002: 90, Oprea 2006: 231-232, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 64, Voiculescu 2003: 91-92 etc.



ANGELICA HOBJILĂ

- ✎ descurajarea comportamentelor negative, ineficiente;
- ✎ trezirea și cultivarea interesului pentru cunoaștere;
- ✎ stimularea învățării;
- ✎ formarea și fixarea strategiilor de învățare;
- ✎ formarea și fixarea strategiilor de (auto)evaluare;
- ✎ cultivarea spiritului competitiv, precum și a celui de cooperare (prin alegerea unor forme de evaluare care să vizeze individul, dar și grupul) etc.;

☒ **din perspectiva părinților/familiei:**

- ✎ primirea unor indicii privind caracteristicile dezvoltării propriului copil;
- ✎ conștientizarea necesității acordării de sprijin pe anumite coordonate ale evoluției copilului;
- ✎ confirmarea, într-o anumită măsură, a „înclinațiilor” copilului către anumite domenii – informații utile în perspectiva înscrierii acestuia în ciclul primar în școli/clase cu programe speciale, care să-i cultive calitățile native etc.;

☒ **din perspectiva instituției:**

- ✎ propunerea unor programe de activitate (de grup și/sau individuale) care să potențeze anumite coordonate ale dezvoltării copiilor preșcolari din grădinița respectivă;
- ✎ adaptarea programelor, a demersurilor instructiv-educative, la caracteristicile generale ale unei grupe de copii (pentru fiecare generație) etc.

Precizăm, de asemenea, că schema poate fi continuată și la nivele superioare ierarhic (asociații de diferite tipuri, minister etc.), în condițiile în care centralizarea datelor obținute prin evaluare la nivel preșcolar oferă informații utile pentru (re)organizarea la nivel centralizat, pentru (re)gândirea reperelor de fond, de conținut, dar și de formă, ale activității desfășurate în grădiniță etc.

## 12.2. Forme ale evaluării în ciclul preprimar

Prin raportare la diferite criterii – asociate, pe de o parte, studiilor teoretice de specialitate și, pe de altă parte, particularităților etapei preșcolarității –, se disting:

☞ **ca formă comunicativă:**

- ☒ **evaluarea orală** – preponderentă în ciclul preșcolar, vizând comportamentul de receptor, respectiv pe cel de emițător de mesaje orale al copilului preșcolar,



capacitatea acestuia de a se adapta la particularitățile interlocutorului, de a relaționa în plan verbal etc.;

☑ **evaluarea „scrisă”** – cu trăsături specifice în etapa preșcolarității, când „a scrie” înseamnă a „desena” o scrisoare către Moș Crăciun, o invitație la serbarea de 8 Martie adresată mamei, a reprezenta grafic o propoziție, cuvintele acesteia, silabele unui cuvânt, literele corespunzătoare anumitor sunete, a asocia un cuvânt cu imaginea pe care-o denumeste, a completa o fișă de lucru cu o serie de elemente grafice, corespunzătoare sarcinii formulate de cadrul didactic, a realiza un afiș pentru a anunța un eveniment din grădiniță etc.;

☞ **diacronic:**

☑ **evaluarea inițială** – realizată în primele două săptămâni ale anului școlar, când se adună informații privind stadiul psiho-fizic, intelectual/cognitiv, socio-afectiv etc. al copiilor preșcolari cu care se va lucra;

☑ **evaluarea continuă** – realizată prin valorificarea pe parcursul unei etape<sup>332</sup> a diverse metode evaluative;

☑ **evaluarea finală** – realizată la sfârșitul unei secvențe instructiv-educative; de exemplu, la sfârșitul ciclului preșcolar;

☞ **ca elemente evaluate**<sup>333</sup>:

☑ **evaluarea parțială** – cu trimitere la anumite valențe ale unităților (științifice/tematice) de conținut; de exemplu, formele de singular/plural, de genitiv/dativ ale substantivului, acordul adjectivului cu substantivul determinat, personajele unui basm povestit de către educatoare/educator, formulele de salut etc.;

☑ **evaluarea globală** – cu trimitere la domenii de conținut (de exemplu, comunicarea orală), la caracteristici ale copilului preșcolar în plan cognitiv, socio-afectiv, psihomotor etc.; de asemenea, pot fi incluse aici, ca subdiviziuni, evaluarea procesului de învățare, evaluarea performanțelor, precum și evaluarea a ceea ce s-a învățat în grădiniță, respectiv în afara acesteia; o situație particulară este reprezentată, în acest sens, de evaluarea clinică – realizată în cazul preșcolarilor care manifestă probleme în evoluție;

☞ **prin prisma agentului evaluator:**

☑ **evaluarea realizată de cadrul didactic** – realizată în cadrul activității propriu-zise sau într-un context oficial (de exemplu, în cadrul unui concurs între grupe, între grădinițe etc.); în cadrul acestui tip de evaluare se poate realiza, de asemenea, distincția între **evaluarea internă** și cea **externă** (în funcție de apartenența agentului evaluator la instituția respectivă sau la o altă);

☑ **autoevaluarea** – realizată de către copii înșiși<sup>334</sup> (vezi, de exemplu, colorarea

<sup>332</sup> Vezi evaluarea formativă, respectiv sumativă, în Albuлесcu-Albuлесcu 2000: 180-181.

<sup>333</sup> Vezi și evaluarea individuală, parțială, respectiv globală – prin prisma obiectului evaluării: Cristea 2000: 136.



de către copil, parțială sau totală, a unei figuri geometrice – dreptunghi, cerc – sau folosind o anumită culoare pentru corect, o alta pentru încorect – acolo unde este cazul etc.).

### 12.3. Metode și instrumente „clasice”/„moderne” de evaluare utilizate în învățământul preșcolar

#### 12.3.1. „Clasic”/tradițional în evaluare în ciclul preșcolar

✍ **Observarea sistematică a elevilor** (metodă care apare ca instrument alternativ de evaluare în unele lucrări de specialitate) este realizată pe parcursul activităților desfășurate, vizând atât planul conținuturilor abordate în ciclul preșcolar (aici, cu precădere în activitățile de Educare a limbajului), cât și pe cel atitudinal, relațional, motivațional etc.; de exemplu, se va observa deprinderea de valorificare a valențelor comunicării verbale (orale, scrise), nonverbale și paraverbale; metoda observației (spontane/sistematice) implică, în etapa preșcolară, observarea copilului, dialogul cu copilul și cu părinții, observarea anumitor caracteristici ale produselor activității (desene, colaje, machete, picturi, construcții etc.), a procesului de integrare/socializare etc.

✍ **Proba orală** poate viza, în ciclul preșcolar, caracteristicile pronunției copiilor, ale implicării acestora într-un anumit tip de dialog, măsura în care copiii utilizează limba română literară actuală la nivel fonetic/fonologic, lexical/semantic, gramatical, stilistic, capacitatea acestora de a se raporta la un anumit text literar, de a verbaliza întâmplări reale/imaginare etc.

✍ **Proba scrisă/grafică** este concretizată în grădiniță preponderent în redarea în scris/grafic a unor sunete/cuvinte/propoziții, în forme de „dictare” (oral transpus în desene, în diferite simboluri grafice etc.), transcriere (de exemplu, a propriului prenume al copilului preșcolar) etc.; adaptate/accesibilizate ca formă și conținut, pot fi valorificate la acest nivel și testele docimologice, cele de personalitate, de caracter, de aptitudini, de atitudini etc.

✍ **Proba practică** ia forme specifice în ciclul preșcolar, prin prisma principiului asocierii teoriei cu practica și a înțelegerii, de către copii, a utilității demersului instructiv-educativ, a acțiunilor de diferite tipuri propuse spre realizare în grădiniță; sunt vizate, în acest sens, relaționarea oral – grafic în comunicare, realizarea/completarea de machete care să reflecte receptarea și decodarea corectă de către copii a unui text (lecturat, povestit de educatoare),

<sup>334</sup> Pentru alte tipologii, vezi Boca-Miron, Chichișan 2002: 90-91, Mateiaș 2003: 26, Oprea 2006: 225, 233-245, Bule 2005: 18, Tudoran-Sabău-Antal 2004: 65-66, Voiculescu 2003: 93-94 etc.



capacitatea de redare a unei replici în cadrul unei dramatizări (cu nuanțele posibile la fiecare nivel de vârstă) etc.

✍️ **Tema de lucru în clasă** se poate concretiza într-o activitate individuală sau pe grupe vizând, de exemplu, gruparea personajelor aparținând aceluiași text, corelarea unei imagini cu reprezentarea grafică a silabelor cuvântului care o denumește (\_\_\_ = pentru un cuvânt alcătuit din două silabe; \_\_\_ \_\_\_ = pentru un cuvânt alcătuit din trei silabe etc.), eliminarea dintr-o mulțime de elemente a celui care nu se potrivește etc. Precizăm că, deși prezentată distinct în lucrările de specialitate, tema de lucru în clasă implică, în realitatea desfășurării activității în grădiniță, proba orală (de exemplu, în „verbalizarea” rezultatelor, realizată de fiecare copil sau de purtătorul de cuvânt al echipei), proba scrisă, respectiv proba practică, în funcție de sarcinile formulate de către educatoare.

✍️ **Tema de lucru pentru acasă**, neutilizată în accepțiunea cunoscută în celelalte cicluri de învățământ, poate fi valorificată în grădiniță doar din perspectiva responsabilizării copilului preșcolar, a implicării acestuia în activitate; o astfel de „temă” poate fi concretizată, de exemplu, în aducerea de acasă la grădiniță de către fiecare copil, eșalonat, a cărții preferate (pentru a o arăta colegilor), în realizarea de desene, în adunarea de fotografii/vederi corespunzătoare unei anumite teme etc.

✍️ **Autoevaluarea** implică raportarea la criterii stabilite/discutate în prealabil cu preșcolarii, cu sublinierea necesității și îndrumarea copiilor în vederea eliminării, pe cât posibil, a elementelor subiective în evaluare (de la „desenul meu este cel mai frumos” către „în desenul acesta îmi place.../în desenul lui... e frumos...”)

### 12.3.2. „Modern”/alternativ în evaluare în ciclul preșcolar

✍️ **Portofoliul individual/de grup** este realizat având ca premisă o anumită temă<sup>335</sup> și presupune însumarea materialelor asociate anumitor conținuturi abordate în cadrul demersului instructiv-educativ în grădiniță (vezi, de exemplu, portofoliul/mapa fiecărui copil).

✍️ **Harta imagistică** (variantă, adaptată pentru ciclul preșcolar, a hărții conceptuale) se constituie într-o formă de reflectare a relațiilor stabilite de copiii preșcolari între imagini aparținând aceleiași sfere sau unor sfere diferite ale cunoașterii, ale realității etc.; de exemplu, harta imagistică a basmului *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici* poate cuprinde siluetele personajelor, cerceulețe albe și negre (corespunzând personajelor pozitive,

<sup>335</sup> Pentru sugestii de teme, vezi Boca-Miron, Chichișan 2002: 92-93 etc.



respectiv negative), săgeți de diferite tipuri (cu un capăt, cu două capete etc.), dispunerea acestora indicând felul în care copiii preșcolari percep relațiile dintre diferitele tipuri de personaje (de exemplu, un copil poate plasa în partea de sus a hărții împăratul și împărăteasa – mama Albei-ca-Zăpada, alt copil poate pune alături de silueta împăratului pe cea a mamei vitrege; vânătorul poate fi perceput ca personaj pozitiv sau negativ, în funcție de preponderența uneia sau alteia dintre acțiunile sale – acceptă sarcina dată de mama vitregă *versus* o eliberează pe Albă-ca-Zăpada etc.). În funcție de tema reflectată, harta imagistică poate fi realizată ramificat, arborescent, linear etc.

■ **Proiectul**, ca strategie de (învățare și) evaluare, vizează atât aspecte teoretice, cât și practice; deși neasociat, în principiu, ciclului preprimar, datorită complexității activității pe care o implică, poate fi adaptat, ca metodă de evaluare, și pentru copiii preșcolari; proiectul implică explicarea temei propriu-zise, discutarea elementelor noi care apar pe măsură ce se lucrează, precum și secvența de soluționare a eventualelor probleme; de exemplu, în ciclul preprimar, un proiect îl poate constitui realizarea unui album în care copiii, pe măsură ce parcurg în cadrul activităților de diferite tipuri desfășurate în grădiniță tema *Primăvara*, lipesc imagini caracteristice acestui anotimp, realizează desene după texte având această temă, completează treptat un mini-ierbar cu florile de primăvară din zona în care locuiesc, reflectă în imagini, fotografii etc. obiceiurile specifice sărbătorilor din anotimpul de primăvară etc. (albumul poate fi realizat pe echipe de lucru: *Echipa micilor fotografi*, *Echipa florilor*, *Echipa sărbătorilor de primăvară*, *Echipa pictorilor* etc.).

✍ **Investigația**, organizată individual sau pe grupe, într-o formă adaptată, simplificată, vizează pe de o parte acumularea de informații despre un conținut dat și, pe de altă parte, etapa de sistematizare atât a informațiilor (după anumite criterii), cât și a rezultatelor obținute etc.; de exemplu, la grădiniță se poate „investiga” maniera de realizare a unor reclame pentru produse/activități asociate vârstei copiilor preșcolari sau comportamentul anumitor personaje din texte cunoscute (în acest caz putând fi folosite siluete, machete, fragmente din înregistrări audio, video) etc.

Literatura contemporană de specialitate propune și alte modalități alternative de realizare a evaluării (studiul de caz, interviul etc. – care necesită un grad mai ridicat de adaptare la particularitățile nivelului de școlaritate), precum și forme de materializare a acestora – înregistrări audio și/sau video, fișa pentru activitatea personală a copilului etc.<sup>336</sup> Prezentarea de față reflectă,

<sup>336</sup> Pentru completări, nuanțări, vezi Oprea 2006: 246, Dan-Lazăr-Dumitrescu-Ploscar-Grijincu 2005, Mateiaș 2003: 26, Voiculescu 2003: 95-99, Toma-Nicolae-Itulescu-Ivan-Roman 2005 etc.



de altfel, doar o posibilă manieră de abordare a problematicii evaluării în ciclul preșcolar, un punct de plecare, nu o ilustrare exhaustivă a acestei teme.

## 12.4. Tipologia itemilor – actualizare pentru activitățile de educare a limbajului în grădiniță

Conceperea itemilor pentru nivelul preșcolar implică respectarea anumitor condiții vizând:

- ☞ numărul (mic) de itemi;
- ☞ itemi corespunzători, ca nivel de dificultate, nivelului copiilor;
- ☞ itemi care să cuprindă conținuturile vizate într-o formulare cât mai simplă;
- ☞ itemi care să vizeze capacitatea copiilor de a aplica anumite conținuturi în contexte diferite;
- ☞ itemi relaționați cu materialele disponibile în situația de comunicare respectivă (în sala de grupă, în grădiniță sau în afara acesteia – în Muzeul de Științe ale Naturii, în Grădina Botanică, în Grădina Zoologică, în parc etc.)
- ☞ stabilirea modalității de cuantificare și apreciere a rezultatelor (cantitative și/sau calitative) etc.

În vederea fixării reperelor de ordin teoretic (valabile pentru toate ciclurile de școlaritate), prezentarea de mai jos respectă tipologia consacrată a itemilor<sup>337</sup>, însă cu exemple adaptate și precizări (restrictive), acolo unde realitatea demersului instructiv-educativ din grădiniță impune acest lucru.

### 12.4.1. Itemi obiectivi:

☑ *cu alegere duală* – cu răspuns de tip *da/nu*, *adevărat/fals*, *corect/incorect* (eventual, în corelație cu anumite elemente simbolice: bilă albă pentru *corect*, bilă neagră pentru *incorect*; ☺ – pentru *adevărat*, ☹ – pentru *fals* etc.); de exemplu:

• Poezia *Gândăcelul* este scrisă de Elena Farago.

- ☐ da;
- ☐ nu.

<sup>337</sup> Pentru exemplificarea itemilor valorificabili în testele de evaluare inițială la diferite grupe, vezi Bulc 2005: 21 (pentru grupa mică: „*Pronunță corect cuvintele date.*”, „*Denumeste 4-5 jucării.*”, „*Formează o propoziție despre o jucărie.*” etc.).



- Cuvintele vesel și bucuros au înțeles apropiat.

☐ adevărat;

☐ fals.

- Am scris la tablă propoziția *Ce frumos ninge!*

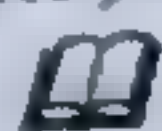
\_\_\_\_\_?

☐ corect;

☐ incorect. etc.

☒ **tip pereche** – cu asocierea (prin săgeți/semne grafice), pe baza unui anumit criteriu, a unor elemente (corespondente) din două grupe; de exemplu:

- Legați, prin linie/săgeată, imaginea de cuvântul corespunzător (alcătuit din una, două sau trei silabe):



— — —



—



— —

- Care este perechea? – pe un suport sunt fixate două șiruri de siluete ale unor personaje cunoscute de copii; aceștia trebuie să marcheze legătura dintre un personaj (din primul șir) și „perechea” acestuia, din al doilea șir (de exemplu, Lizuca și Patrocle, Cenușăreasa și prințul etc.);

☒ **cu alegere multiplă** – cu alegerea răspunsului corect din mai multe posibile, oferite (în număr mic, în ciclul preșcolar) în formularea educatorului/educatoarei; de exemplu:

- Poezia *Cățelușul șchiop* este scrisă de:

a. Elena Farago;

b. Tudor Arghezi;

c. George Coșbuc.

- În *Punguța cu doi bani* este vorba despre:

a) o capră;

b) un cocoș;

c) o vulpe.

- Din aceeași familie cu vulpea (se arată jetonul) face parte ... (li se arată copiilor alte jetoane cu: o floare, un urs, o carte) etc.

#### 12.4.2. Itemi semiobiectivi:

☒ **cu răspuns scurt** – cu trimitere la anumite conținuturi/informații restrictive (definiție, autor, titlu etc.); de exemplu:

- Cine a scris povestea *Capra cu trei iezi*?

- Ce semn punem la sfârșitul propoziției atunci când întrebăm?



*Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului ...*

- *Câte silabe are cuvântul soare?* etc.
- ☒ *de completare* – concretizate în structuri imagistice/enunțuri lacunare în care copiii trebuie să includă elementele corespunzătoare; de exemplu:

- *Completați cu semnele (de punctuație) potrivite:*

\_\_\_\_\_ (oral: *A venit primăvara.*)  
*Ce frumos este afară! Mergem și noi în parc?*

- *Completați (oral) cu numele personajelor:*

*Trăia odată un ..... , care avea ..... fete.*

*„Fetița nu era mai mare decât un deget și de aceea i-au spus .....”*

- *Refaceți (oral) strofa (după memorarea poeziei):*

*„Neaua peste tot s-a pus,*

*A venit \_\_\_\_\_,*

*Hai, \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_,*

*Să ne dăm cu \_\_\_\_\_!” (La săniuș, de George Coșbuc) etc.*

- ☒ *cu întrebări structurate* – cu trimitere – printr-o succesiune logică de întrebări – la elementele unui anumit conținut; întrebările pot fi formulate atât de către educator/educatoare, cât și de către copii (de exemplu, în valorificarea metodei R.A.I.):

*Care este titlul poveștii? (prin raportare la o imagine sugestivă, la silueta unui personaj din textul respectiv, la un fragment, la o replică din text etc.)*

*Cine a scris această poveste?*

*Ce texte scrise de... mai cunoașteți?*

*Când se petrece acțiunea?*

*Unde au loc întâmplările?*

*Care sunt personajele care participă la acțiune?*

*Ce se întâmplă...?*

*Cum se încheie povestea? etc.*

#### **12.4.3. Itemi subiectivi:**

- ☒ *tip rezolvare de probleme* – asociați problematizării:

- *Ce s-ar întâmpla dacă, în locul piticilor, Albă-ca-Zăpada ar da peste Pinocchio?*
- *Aduceți în Ridichea urlașă un personaj din desenele animate preferate! Ce se întâmplă?*
- *Dacă în Ursul păcălit de vulpe ar fi anotimpul de vară, ce s-ar întâmpla? etc.*



ANGELICA HOBJILĂ

☑ **tip eseu structurat** – cu realizarea unui text (oral, în ciclul preșcolar, respectiv dictat educatoarei/educatorului) pe baza unei structuri date (plan); structura poate fi concretizată, la acest nivel, într-o succesiune de imagini (pe baza cărora se reconstituie firul basmului *Punguța cu doi bani*), într-un șir de cuvinte-cheie (cu rol în realizarea unei invitații adresate mamei în vederea participării la serbarea de 8 Martie) etc.

☑ **tip eseu semistrukturat** – în rezolvarea cărora copiii trebuie să valorifice un număr limitat de elemente indicate de educatoare; de exemplu:

- *Povesteți o întâmplare de la grădiniță, în care să folosiți trei nume de copii și două cuvinte-culori!*
- *„Scrieți” o scrisoare adresată unui robot!*

☑ **tip eseu liber (nestructurat)** – cu cel mai mare grad de libertate (de exprimare verbală orală/„scrisă”) acordat copiilor:

- *„Scrie” o scrisoare cui vrei tu!*
- *Povestește un text, la alegere!*
- *Realizează o reclamă pentru jucăria preferată! etc.*

### Trimiteri bibliografice

- ☞ Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- ☞ (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- ☞ Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- ☞ Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- ☞ Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- ☞ Dan, Silvia; Lazăr, Daniela; Dumitrescu, Angela; Ploscar, Manuela; Grijincu, Floare, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii – Considerații teoretice și aplicații practice*, Timișoara, Mirton, 2005
- ☞ Mateiaș, Alexandra, *Pedagogie pentru învățământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferențiată*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003
- ☞ Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006



*Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului ...*

- 📖 Toma, Georgeta; Nicolae, Irinela; Itulescu, Corina; Ivan, Ana; Roman, Elisabeta, *Educarea limbajului: strategii de evaluare pentru copiii de 3-5 ani*, Ediție revizuită, Pitești, Editura Delta Cart Educațional, 2005
- 📖 Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară*, Volumul I, Timișoara, Editura Aura, 2004
- 📖 Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ediția a doua, revizuită, București, Editura Aramis, 2003



## Capitolul 13

# Repere în proiectarea activităților de educare a limbajului

Prin prisma rigorilor unei proiectări eficiente, a funcțiilor și etapelor acesteia, precum și a variantelor de proiectare didactică – în viziune integrată (vezi, în lucrările actuale, metoda proiectelor la vârstele timpurii, activități bazate pe inteligențe multiple) – a activităților din grădiniță, capitolul de față vizează prezentarea direcțiilor actuale existente în această sferă, cadrul didactic fiind cel care se poate constitui în artizan<sup>338</sup> al construirii de modele reflectând specificul demersului ales spre derulare într-o anumită perioadă.

Proiectarea, ca etapă a procesului instructiv-educativ, este prezentată din perspective diferite în literatura de specialitate, unul dintre aspecte asociind, în general, proiecția/planul proiectiv, cu ceea ce se asimilează în principiu nivelului imaginarului<sup>339</sup> (colectiv, respectiv individual<sup>340</sup> – atât din punctul de vedere al „proiectantului” procesului educativ, cât și din punctul de vedere al subiecților vizați).

Într-un demers de la general la particular, respectiv de la obiectivele vizate către rezultatele obținute, activitatea de proiectare trebuie să reflecte răspunsurile posibile pe care cadrul didactic le consideră realiste la un moment dat pornind de la următoarele întrebări sau situații-problemă:

❓ ce obiective sunt vizate?

---

<sup>338</sup> Vezi, în acest sens, ipostaza proiectării-creare, în care cadrul didactic „trebuie să-și asume rolul de creator (conceptor) și de soluționare a situațiilor de instruire, rolul de organizator al condițiilor optime al învățării, de plasare a elevului într-o situație favorabilă învățării” (Cerghit în Păun-Potolea 2002: 160).

<sup>339</sup> Vezi, de exemplu, Popenici 2001: 25: „relațiile care se instituie între proiect și practică, între teorie și experiment, explicație și aplicație etc. sunt [...] raportări și aproximări pe axa imaginar – real”.

<sup>340</sup> „Proiectul educațional apare ca o sinteză între proiectul individual, proiectul colectiv și proiectul organizațional și are o funcție dinamic-teleologică a acțiunii didactice” (Popenici 2001: 47). Pentru funcțiile proiectării (de anticipare, de organizare, de orientare, de reglare) – vezi și Rafailă 2003: 63.



- Pe ce conținuturi vor fi abordate?
- Pe ce strategii didactice vor fi valorificate, în asociere cu resursele date?
- Pe ce modalități de evaluare vor fi utilizate?

Răspunsurile la aceste întrebări<sup>341</sup> – considerate de către cadrul didactic drept căi de acces către activitatea vizată – se constituie în repere ale proiectării<sup>342</sup>, elementele acesteia putând fi structurate după succesiunea:

- obiective operaționale, subordonate celor de referință și obiectivelor cadru;
- conținuturi avute în vedere – în asociere cu modalitatea de abordare a acestora (predare-învățare, consolidare, evaluare etc.) sunt proiectate și secvențele demersului instructiv-educativ;
- strategii didactice valorificate – metode și procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității – în concordanță cu resursele de care se dispune (cu dozarea corespunzătoare a resursei timp);
- elementele evaluative – itemi corespunzători obiectivelor și unităților de conținut, valorificați secvențial (cu precizarea momentului valorificării acestora și a dozajului temporal) și adaptați particularităților de vârstă și individuale ale copiilor (itemi de grade diferite de dificultate, corespunzând nivelului minim, mediu, respectiv maxim de performanță<sup>343</sup>).

<sup>341</sup> Pentru variante ale acestora, vezi Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 191-192; Albulescu-Albulescu 2000: 39..

<sup>342</sup> În literatura de specialitate se realizează distincția între *proiectarea secvenței educaționale* și *proiectarea activității didactice* (Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 178-179 – aceste două nivele ale proiectării sunt prezentate – alături de proiectarea unei unități instructionale, planificarea trimestrială/anuală, programa analitică a disciplinei de învățământ și planul de învățământ – ca exemple pentru proiectarea proceselor educaționale, diferențiată – de R. M. Gagné și L. J. Briggs – de proiectarea de sisteme educaționale); proiectarea secvenței educaționale implică relevarea (la nivel proiectiv) a corelației obiectiv operațional – conținut avut în vedere în perspectiva realizării obiectivului respectiv – strategie didactică (strategie/experiență de învățare) prin care se poate aborda conținutul și realiza obiectivul – instrumente de evaluare care să reflecte măsura/maniera în care performanța a fost atinsă; cumulând mai multe astfel de secvențe (în funcție și de resursa timp), se realizează proiectarea activității.

<sup>343</sup> În general, se vorbește despre trei categorii de performanțe standard: performanța standard minimal acceptabilă, performanța standard maximală și performanța standard optimă (Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 201-203).



### *Repere în proiectarea activităților de educare a limbajului*

Particularizând pentru diferitele aspecte pe care proiectarea le implică în perioada preșcolarității, avem în vedere aici următoarele repere:

- ☞ pentru **activitatea opțională** propusă, educatorul trebuie să stabilească – prin raportare la o serie de factori determinanți (tip de opțional, timp alocat, particularități de vârstă și individuale ale copiilor cu care se va lucra etc.):
  - ☑ obiectivele;
  - ☑ conținuturile;
  - ☑ modalitățile de abordare a conținuturilor, respectiv de realizare a obiectivelor vizate<sup>344</sup>;
- ☞ **proiectarea anuală** presupune prezentarea activității (aici, Educarea limbajului), a mijloacelor de realizare (lectură după imagini, povestire, repovestire, convorbire, joc didactic, lecturi ale educatoarei/educatorului, vizite, plimbări etc.), precum și a numărului de activități prevăzut pentru semestrul I, respectiv pentru semestrul al II-lea<sup>345</sup>;
- ☞ **proiectarea semestrială** cuprinde categoria de activitate, denumirea activității, respectiv numărul de activități pe nivel de grupă<sup>346</sup>;
- ☞ **proiectarea săptămânală** poate fi realizată în succesiunea temă, subtemă și tabel cu ziua, jocuri și activități alese, activități comune, jocuri și activități alese, activități derulate după-amiază – pentru grădinițele cu program prelungit (ADEAI, ARR, AR) sau ca tabel cuprinzând data, denumirea activității, tema, materialele didactice și activitățile desfășurate după-amiază<sup>347</sup>;

<sup>344</sup> Vezi, de asemenea, referiri la activitățile opționale (loc, importanță, aspecte privind proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților) – Pâslaru 2003: 30-32; exemplu de activitate opțională (*În luma lui „Știe-tot”*) – Manolescu 2004: 326-331; Ana e.a. 2005 – **tipuri, exemple de opționale, structura programei de opțional**.

<sup>345</sup> Vezi și Tudoran-Sabău-Antal 2004: 61, Voiculescu 2003: 106; Pâslaru 2003: 33; „model orientativ al proiectării anuale – disciplina, grupa, obiective cadru, bibliografia, tabel cu: obiectivele disciplinei, conținutul disciplinei, repartizarea în timp, tipurile de activitate.

<sup>346</sup> Variantă: Pâslaru 2003: 33 – „model orientativ pentru proiectarea semestrială”: obiectivele disciplinei, conținutul disciplinei, repartizarea în timp, tehnologia instruirii (metode și mijloace), evaluare. De asemenea, particularizând, exemple de „proiectare eșalonată (pe unități de învățare)”, cuprinzând: competența specifică (obiective de referință), unități de conținut (capitol, tema de zi, subiect ludic), tip de activitate, activitatea de învățare, observații – Mătăsaru e.a. 2004.

<sup>347</sup> Tudoran-Sabău-Antal 2004: 61, Voiculescu 2003: 106; vezi și proiectare săptămânală pentru o anumită subtemă: data, categoria de activitate, obiective de referință, unități de conținut, respectiv (în alt tabel) data, jocuri și activități dimineața, jocuri și activități după-amiaza – Rafailă 2003: 66-68.



ANGELICA HOBJILĂ

proiectarea activității<sup>348</sup> la forma unei structuri cuprinzând: numele propunătorului, data, grupa, categoria de activitate, denumirea activității, tipul activității, tema, scopul, obiective operaționale, strategii didactice (metode și procedee; mijloace de învățământ; forme de organizare a activității; resurse; bibliografie), precum și tabel cu evenimentele didactice – secvențele/etapele activității<sup>349</sup>, obiective; conținut științific; strategii didactice: metode și procedee, mijloace de învățământ, resurse (timp), forme de organizare a activității<sup>350</sup>; evaluare – instrument/itemi, timp;

situație particulară – vezi **proiectele tematice**: *Metoda* 2002: 36-41 – elementele proiectului tematic – obiectiv cadru, obiective de referință, resurse (materiale, umane), metode, eveniment de deschidere, alegerea temei, harta proiectului, inventar de activități, descrierea virtuală a proiectului (confirmată în măsură diferită, de la caz la caz, de realizarea propriu-zisă a proiectului) – de unde și redimensionarea proiectării semestriale cuprinzând, în tabel: ziua/data, categoria de activitate (activități comune), tema, perioada, activități alese, jocuri și alte activități desfășurate cu copiii<sup>351</sup>.

### Trimiteri bibliografice

- 📖 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- 📖 Ana, Aurelia; Moț, Cornelia; Ivănuș, Zoe; Opriș, Ersilia, *Activități optionale pentru învățământul preșcolar și primar, clasele I și a II-a. Ghid metodologic*, Deva, Astra, 2005
- 📖 Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005

<sup>348</sup> Structura proiectului de activitate didactică – pentru schema modelul instrucțional românesc (coroborare a mai multor „surse de inspirație”), vezi Cerghit-Neacșu-Negreț-Dobridor-Pânișoară 2001: 186.

<sup>349</sup> De exemplu, moment organizatoric, captarea atenției, anunțarea temei și a obiectivelor urmărite, reactualizarea structurilor învățate anterior, prezentarea noului conținut și formularea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării, obținerea performanței, asigurarea conexiunii inverse (retenția și transferul), evaluarea performanței. Vezi și Bulc 2005: 17-18, Voiculescu 2003: 109-111 etc.

<sup>350</sup> Exemple, în Mitu-Antonivici 2005, fără exemplificarea componentelor strategiei. respectiv fără aspectele evaluării.

<sup>351</sup> *Metoda* 2002: 78-81.



*Repere în proiectarea activităților de educare a limbajului*

- Cerghit, Ioan, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, în Emil Păun, Dan Potolca, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, pp. 151-163
- Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- Mătășaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedelcu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătășaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru”, 2004
- MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Miniped, 2002
- Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a 2-a, revizuită, București, Humanitas Educațional, 2005
- Pâslaru, Gabriela Crenguța (coord.); Turcu, Doina; Balint, Maria; Chiruță, Miorița, *Didactica învățământului preșcolar*, Bacău, Editura „Bacovia”, 2003
- Popenici, Ștefan, *Pedagogia alternativă: imaginarul educațional*, Prefață de Cezar Bîrzea, Iași, Polirom, 2001
- Rafailă, Elena, *Proiectarea activităților educative în grădiniță*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2003, pp. 63-70
- Tudoran, Dan; Sabău, Ioan; Antal, Ilie, *Pedagogie preșcolară și școlară. Volumul I*, Timișoara, Editura Aura, 2004



## Bibliografie selectivă

- 📖 Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Gramatica limbii române. II. Enunțul*, București, Editura Academiei Române, 2005
- 📖 Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași, Polirom, 2000
- 📖 Alexandrescu, Florin; Micle, Mihai Ioan, *Tehnici de comunicare interpersonală*, București, Asociația Română de Psihologie Transpersonală, 2002
- 📖 Alexandru, Julieta; Filipescu, Valentina (coordonator); Glod, Florica; Herseni, Ioana; Lungu-Nicolae, Sora; Stoiciu, Martha-Elena; Tunșanu, Eliza, *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
- 📖 Ana, Aurelia; Moț, Cornelia; Ivănuș, Zoe; Oprea, Ersilia, *Activități opționale pentru învățământul preșcolar și primar, clasele I și a II-a. Ghid metodologic*, Deva, Astra, 2005
- 📖 Andrei, Iulia-Mihaela, *Rolul limbajului ca instrument al cunoașterii la preșcolari*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- 📖 Antonovici, Ștefania; Nicu, Gabriela, *Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare*, București, Aramis Print, 2003
- 📖 Bally, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Quatrième édition revue et corrigée, Éditions Francke Berne, 1965
- 📖 Baude, Jean-Michel, *Pédagogie générale et relations humaines*, Paris, Librairie Vuibert, 2002
- 📖 Bârsan, Nicoleta, *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale a preșcolarilor mari*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- 📖 Bizdună, Maria; Neagu, Alexandrina, *Texte pentru educația limbajului la preșcolari*, București, Editura PROGnosis, 2000
- 📖 Bócsa, Éva, *Psihologia vârstelor*, Petroșani, Editura Edyro Press, 2003
- 📖 (coord.) Boca-Miron, Elena; Chichișan, Elvira, *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Ediția a 2-a, rev., București, Editura V&I Integral, 2002
- 📖 Bougnoux, Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Éditions La Découverte, 1998



ANGELICA HOBJILĂ

- ❑ Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiiu, Georgeta; Fulga, Mihaela, *Metode interactive de grup – ghid metodic. 60 metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves, 2007
- ❑ Bulc, Mihaela, *Metodica activităților de educare a limbajului în grădinița de copii*, Beiuș, Editura Buna Vestire, 2005
- ❑ Călinescu, George, *Estetica basmului*, București, Editura pentru Literatură, 1965
- ❑ Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2006
- ❑ Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002
- ❑ Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară, Ion-Ovidiu. *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom, 2001
- ❑ Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967
- ❑ Cîrloganu, Ana, *Educarea limbajului la vârsta preșcolară*, Slatina, Editura Didactic Press, 2006
- ❑ Claparède, Ed., *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale. Huitième édition augmentée d'une préface complémentaire*, Genève, Librairie Kundig, 1920
- ❑ Crăciun, Corneliu, *Culegere de texte literare și nonliterare, de exerciții, jocuri și glume pentru elevii claselor I-IV*, Deva, Editura Emia, 2006
- ❑ Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000
- ❑ Cucos, Constantin, *Informatizarea în educație: aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Polirom, 2006
- ❑ Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei: idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Iași, Polirom, 2001
- ❑ Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2002
- ❑ Dan, Silvia; Lazăr, Daniela; Dumitrescu, Angela; Ploscar, Manuela; Grîjincu, Floare, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii – Considerații teoretice și aplicații practice*, Timișoara, Mirton, 2005
- ❑ Dănilă, Ioan, *Elemente de fonetică și fonologie în învățământul preprimar*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2003, pp. 54-57
- ❑ Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol. 1, *Comunicarea orală*, București, Editura Compania, 1999
- ❑ Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, Vol. 2, *Comunicarea scrisă*, București, Editura Compania, 2001
- ❑ Duță, Ștefania Silvia, *Poveștile și povestirile lui Ion Creangă în curriculumul grădiniței*, Slatina, Editura Didactic Pres, 2006
- ❑ Ezechil, Liliana, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, 2003



- 📖 Fisher, B. Aubrey, *Interpersonal communication: pragmatics of human relationships*, New York, Random House, 1987
- 📖 Gherghina e.a., Dumitru, *Limba și literatura română. Literatura pentru copii*, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005
- 📖 Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, București, Editura Universitară, 2002
- 📖 Hansen, Kirsten; Kaufmann, Roxane K.; Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Iași, Cermi, 1999
- 📖 Căndroveanu, Hristu, *Literatura pentru copii*, București, Editura Albatros, 1988
- 📖 Hobjilă, Angelica, *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2003
- 📖 Huizinga, Johan, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Traducere din olandeză de H. R. Radian, Cuvânt înainte de Gabriel Liiceanu, București, Humanitas, 2003
- 📖 Jurcău, Nicolae; Megieșan, Gabriela Maria, *Psihologie generală și a dezvoltării*, Cluj-Napoca, Editura U. T. Pres, 2001
- 📖 Kelemen, Gabriela; Leucea Ilica, Laurențiu Iulian; Cozma, Janina; Sorișeu, Emilia (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și metodică activităților în grădiniță*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006
- 📖 Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990
- 📖 Lintvelt, Jaap, *Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere*, Traducere de Angela Martin, București, Editura Univers, 1994
- 📖 Lohisse, Jean, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2001
- 📖 Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004
- 📖 Manolescu, Marin, *Predarea integrată a conținuturilor școlare, în Revista Învățământul preșcolar*, nr. 3/4, București, 2002, pp. 61-66
- 📖 Mateiaș, Alexandra, *Pedagogie pentru învățământul preprimar. Program de dezvoltare generală prin tratare diferențiată*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003
- 📖 Mattelart, Armand, *La mondialisation de la communication*, Deuxième édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996
- 📖 Măican, Nina; Măgură, Florica, *Educarea limbajului în vederea pregătirii copiilor pentru școală*, în *Revista Învățământul preșcolar*, nr. 1/2, București, 2004, pp. 54-57
- 📖 Mătășaru, Maria; Chiriloaie, Maria; Nedeleu, Carmen; Pricopoaia, Viorica; Mătășaru, Lavinia, *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Bacău, Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tabacaru”, 2004
- 📖 MEC, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Miniped, 2002



## Cuprins

**Premise de abordare / 5**

**Capitolul 1. Perspective asupra comunicării / 9**

1.1. Comunicare – limbaj – limbă: repere teoretice / 9

1.2. Nuanțări teoretico-aplicative în planul comunicării didactice / 20

**Capitolul 2. Etapa preșcolarității – premise psihopedagogice / 27**

2.1. Particularitățile copilului preșcolar / 27

2.2. Aspecte particulare ale limbajului preșcolarilor / 31

**Capitolul 3. Didactica activităților de educare a limbajului – concepte operaționale, direcții de abordare / 39**

3.1. Despre o didactică a preșcolarității / 39

3.2. Didactica activităților de educare a limbajului – concept, terminologie / 42

3.2.1. Obiectul didacticii activităților de educare a limbajului / 42

3.2.2. Terminologie / 44

3.3. Didactica preșcolarității – didactica activităților de educare a limbajului: direcții de abordare / 47

3.3.1. Activitatea de raportare la/cunoaștere a documentelor de curriculum specific / 47

3.3.2. Activitatea de completare a documentelor de evidență a activității educatorului / 53

3.3.3. Activitatea de concepere de documente de către educator / 56

**Capitolul 4. Finalitățile învățământului preșcolar/activităților de educare a limbajului – perspectivă etapizantă / 59**

4.1. Finalități generale pentru etapa preșcolarității / 59

4.1.1. Idealul educațional / 59

4.1.2. Obiectivele educaționale ale reformei / 61

4.1.3. Finalitățile perioadei preșcolare/scopurile / 62

4.2. Finalități specifice pentru activitățile de educare a limbajului / 63

4.2.1. Obiectivele cadru / 63

4.2.2. Obiectivele de referință / 63

4.2.3. Obiectivele operaționale / 64



**Capitolul 5. Conținuturi valorificate în activitățile de educare a limbajului în învățământul preșcolar / 69**

5.1. Criterii de propunere, selecție și organizare a conținuturilor în ciclul preșcolar / 69

5.2. Tipuri de conținuturi abordabile în activitățile de educare a limbajului (etapa preșcolarității) / 73

5.2.1. Conținuturi raportate la domeniul comunicării / 74

5.2.2. Conținuturi de limbă română / 74

5.2.3. Conținuturi de teorie literară ca reflectare a sferei literaturii pentru copii / 76

5.3. Corelația obiective – conținuturi – nivel preșcolar (posibile direcții de abordare) / 77

**Capitolul 6. Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare a limbajului în ciclul preșcolar / 81**

6.1. Perspectivă teoretică asupra metodelor și procedeeelor – distincții conceptuale / 81

6.2. Metodele didactice – abordare tipologică / 84

6.3. Sistemul metodelor și procedeeelor valorificabile în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor / 87

6.3.1. Activitatea/lucrul cu cartea / 87

6.3.2. Algoritmizarea / 90

6.3.3. Brainstorming-ul / 92

6.3.4. Conversația / 94

6.3.5. Definiția / 97

6.3.6. Demonstrația / 98

6.3.7. Descrierea / 101

6.3.8. Desenul / 103

6.3.9. Exercițiul / 104

6.3.10. Experiența dirijată / 111

6.3.11. Explicația / 112

6.3.12. Expunerea / 114

6.3.13. Instruirea asistată de calculator (IAC) / 115

6.3.14. Instruirea programată / 116

6.3.15. Jocul/jocul didactic / 118

6.3.16. Jocul de rol / 131

6.3.17. Lucrarea practică / 132

6.3.18. Metoda analizei psihologice a produselor activității / 133

6.3.19. Metoda biografică / 134

6.3.20. Metode de simulare / 135

6.3.21. Metoda fonetică, analitico-sintetică / 135

6.3.22. Metoda stimulării pozitive / 137



6.3.23. Modelarea / 138

6.3.24. Observația / 140

6.3.25. Povestirea / 142

## **Capitolul 7. Mijloace de învățământ / 147**

7.1. Mijloacele de învățământ – delimitări teoretice / 147

7.2. Tipologia mijloacelor de învățământ – ancorare în etapa preșcolarității / 149

## **Capitolul 8. Activitatea – nucleu al demersului instructiv-educativ în ciclul preprimar / 153**

8.1. Categori de activități derulate în grădiniță / 154

8.2. Forme de organizare a activității în grădiniță / 155

8.3. Activitatea propriu-zisă / 158

8.4. Tipuri de activități de educare a limbajului / 158

8.4.1. Activitatea de convorbire / 158

8.4.2. Activitatea de lectură după imagini / 161

8.4.3. Activitatea de memorizare / 162

8.4.4. Activitatea de observare / 164

8.4.5. Activitatea de povestire / 165

8.4.6. Jocul didactic / 171

8.4.7. Lectura educatorului/educatoarei / 172

## **Capitolul 9. Coordonate ale unei didactici a comunicării / 177**

9.1. Comunicarea la nivel preșcolar – aspecte procesuale / 177

9.1.1. Repere în formarea/exersarea, la copilul preșcolar, a ipostazei de receptare și decodare/interpretare a unui mesaj / 180

9.1.2. Repere în formarea/exersarea, la copilul preșcolar, a ipostazei de codificare și transmitere a unui mesaj / 183

9.1.3. Repere în formarea/exersarea, la copilul preșcolar, a ipostazei de implicare în dialog / 186

9.1.4. Elemente de limbaj citit-scris / 188

9.2. Elemente de construcție a comunicării – posibilități de abordare / 191

9.2.1. Abordarea elementelor de fonetică/fonologie a limbii române la nivelul preșcolarității / 192

9.2.2. Perspective aplicative (la nivel preșcolar) asupra vocabularului limbii române / 194

9.2.3. Elemente de morfologie a limbii române abordabile în ciclul preșcolar / 195

9.2.4. Elemente de sintaxă a limbii române valorificabile în comunicarea orală a preșcolarilor / 196

9.2.5. Despre o stilistică (adaptată) a comunicării la preșcolari / 198



**Capitolul 10. Ipostaze ale unei didactici a literaturii în etapa preșcolarității / 203**

10.1. Didactica textului epic / 205

10.2. Didactica textului liric / 208

10.3. Didactica textului dramatic / 211

**Capitolul 11. Didactica textului nonliterar / 215**

**Capitolul 12. Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor / 221**

12.1. Evaluarea – repere distinctive pentru ciclul preprimar / 221

12.2. Forme ale evaluării în ciclul preprimar / 224

12.3. Metode și instrumente „clasice”/„moderne” de evaluare utilizate în învățământul preșcolar / 226

12.3.1. „Clasic”/tradițional în evaluare în ciclul preșcolar / 226

12.3.2. „Modern”/alternativ în evaluare în ciclul preșcolar / 227

12.4. Tipologia itemilor – actualizare pentru activitățile de educare a limbajului în grădiniță / 229

12.4.1. Itemi obiectivi / 229

12.4.2. Itemi semiobiectivi / 230

12.4.3. Itemi subiectivi / 231

**Capitolul 13. Repere în proiectarea activităților de educare a limbajului / 235**

**Bibliografie selectivă / 241**



**CLUBUL DE CARTE**  
**INSTITUTUL EUROPEAN**

Stimate Cititor,  
Institutul European Iași vine în sprijinul dumneavoastră ajutându-vă să economisiți timp și bani.  
Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură!*  
Consultați oferta! Completați apoi talonul de comandă (carte poștală) din subsolul paginii. Nu uitați să înscrieți, cu atenție, titlul și numărul de exemplare solicitate.  
Plata se va face ramburs (la primirea coletului poștal), taxele poștale fiind suportate de editură.  
Și pentru că dumneavoastră apreciați cărțile noastre, meritați din plin să faceți parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preț.

Astfel:

Suma minimă	Suma maximă	Reducere (%)
-	19,9 RON	5
20 RON	49,9 RON	10
50 RON	99,9 RON	15
100 RON	149,9 RON	20
150 RON	199,9 RON	25
200 RON	-	30

Numele .....  
Cod numeric personal .....  
Strada .....  
Bl. .... Sc. .... Et. .... Ap. ....  
Județ (sector) ..... Cod .....  
Localitatea ..... Tel .....

**CARTE  
POȘTALĂ**



Destinatar

**EDITURA**

*Institutul European*

**C.P. 161, Cod 700107, IAȘI**

Depuneți cartea poștală, completată, în cea mai apropiată cutie poștală!



„Generațiile sunt mereu altfel, contextul în care se nasc, se dezvoltă, își proiectează visurile este mereu altul, lumea în care trăiesc este în schimbare, își redimensionează din valori, din dominante... Lucrarea de față se constituie într-o încercare de deschidere, poate de nuanțare a perspectivei viitorilor/actualilor educatori, prin ilustrarea unora dintre reperele teoretice și aplicative care definesc/individualizează activitățile de educare a limbajului în etapa preșcolarității.”

Angelica Hobjilă

#### Din cuprins:

- *Perspective asupra comunicării*
- *Etapa preșcolarității – premise psihopedagogice*
- *Didactica activităților de educare a limbajului*
- *Metode și procedee valorificabile în activitățile de educare a limbajului în ciclul preșcolar*
- *Mijloace de învățământ* • *Coordonate ale unei didactici a comunicării*
- *Coordonate ale evaluării în activitățile de educare a limbajului preșcolarilor*



INSTITUTUL EUROPEAN